

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

Monize Pereira Albiero

**PRODUÇÕES ORAIS DE UM PRIMEIRO ANO DE ENSINO
MÉDIO NOTURNO À LUZ DA SITUACIONALIDADE E DA
ARGUMENTAÇÃO**

Santa Maria, RS

2020

Monize Pereira Albiero

**PRODUÇÕES ORAIS DE UM PRIMEIRO ANO DE ENSINO MÉDIO
NOTURNO À LUZ DA SITUACIONALIDADE E DA ARGUMENTAÇÃO**

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 **Mestra em Letras**.

Orientadora: Profa. Dra. Vaima Regina Alves Motta

Santa Maria, RS

2020

Albiero, Monize Pereira

PRODUÇÕES ORAIS DE UM PRIMEIRO ANO DE ENSINO MÉDIO
NOTURNO À LUZ DA SITUACIONALIDADE E DA ARGUMENTAÇÃO /
Monize Pereira Albiero.- 2020.

208 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, 2020

1. Linguística do Texto 2. Situacionalidade 3.
Argumentação 4. Oralidade 5. Pesquisa-ação I. Alves Motta,
Vaima Regina II. Título.

Monize Pereira Albiero

**PRODUÇÕES ORAIS DE UM PRIMEIRO ANO DE ENSINO MÉDIO NOTURNO À
LUZ DA SITUACIONALIDADE E DA ARGUMENTAÇÃO**

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 **Mestra em Letras**.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2020:



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



Ana Lúcia Tinoco Cabral, Dra. (USP) – Parecer



Gil Roberto Negreiros, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

DEDICATÓRIA

Aos colegas professores que buscam promover a argumentação em sala de aula;

*Aos sujeitos que motivam a realização de pesquisas como esta: estudantes da Educação
Básica;*

*À Rosemary Albiero (in memoriam), minha tia, que segue acompanhando os meus
passos e torcendo por mim.*

AGRADECIMENTOS

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta importante etapa.

Em especial, registro minha eterna gratidão:

- à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vaima Regina Alves Motta, que acreditou no meu trabalho e sempre esteve disponível para compartilhar seus conhecimentos e experiências;*
- ao Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE), que me possibilitou conhecer e estudar a LT com mais afinco;*
- aos meus avós paternos, Ana Gambaro Albiero e Avelino Albiero, que torceram e oraram muito para a minha aprovação no Mestrado;*
- ao meu pai, Renato Albiero, e à minha madrastra, Cristina Pires, que sempre me incentivaram a enfrentar desafios – como este – com foco e persistência;*
- ao Bruno Gomes Dias, que acompanhou – com paciência – o processo de escrita deste texto e os momentos de autocobrança;*
- à Regina Dias (in memoriam), que me acalentou, em muitos fins de semana de estudo, e estará sempre em meu coração;*
- à Prof.^a Raquel Lanes Barboza, que disponibilizou a sua sala de aula e os seus alunos para a geração de dados deste trabalho;*
- ao sujeito de pesquisa, que esteve presente em todas as oficinas e se engajou na realização das atividades propostas;*
- aos estudantes da turma 105, que enriqueceram os momentos vivenciados em sala de aula;*
- aos arguidores: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Tinoco Cabral, Prof. Dr. Gil Roberto Negreiros e Prof. Dr. Cristiano Egger Veçossi, que aceitaram fazer parte do processo de qualificação e avaliação desta dissertação;*
- à Aline Rubiane Arnemann, que, além de colega, tornou-se uma grande amiga e confidente, bem como realizou a leitura atenta deste texto final;*
- às colegas: Huanna Sperb Ross, Michele Mendes Rocha de Oliveira e Patrícia dos Santos, que estiveram comigo em muitos momentos especiais no decorrer desses dois anos de Mestrado;*
- ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e à Escola Básica Estadual Cícero Barreto, que viabilizaram um vínculo entre Pós-Graduação e Educação Básica;*
- à CAPES, que concedeu apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.*

*“Argumentar é humano.”
(Koch e Elias, 2016)*

*“[...] para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental.”
(Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2014)*

RESUMO

PRODUÇÕES ORAIS DE UM PRIMEIRO ANO DE ENSINO MÉDIO NOTURNO À LUZ DA SITUACIONALIDADE E DA ARGUMENTAÇÃO¹

AUTORA: Monize Pereira Albiero
ORIENTADORA: Vaima Regina Alves Motta

Na presente dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apresentamos uma pesquisa desenvolvida em sala de aula, na Escola Básica Estadual Cícero Barreto, localizada em Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. O objetivo geral é averiguar se, a partir da pesquisa-ação e do princípio de construção textual do sentido situacionalidade, é possível qualificar a argumentação de estudantes do ensino médio noturno com apoio do gênero debate público regrado. Os objetivos específicos são: investigar a relação entre o princípio de situacionalidade e a construção argumentativa; e verificar a natureza dos tipos de argumentos na constituição da defesa de um ponto de vista. Para tanto, nossa fundamentação teórica está ancorada, principalmente, nos estudos de: Beaugrande e Dressler (1981), Koch (1985; 2014; 2015; 2018), Marcuschi (2008; 2010; 2011; 2012), Bakhtin (1997; 2009), Kerbrat-Orecchioni (2006) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Na fundamentação metodológica, embasamo-nos na pesquisa-ação, explorada por estudiosos como: Carr e Kemmis (1988), Burns (1999) e Thiollent (2011), a qual permite a realização de uma investigação participativa, de modo a envolver, neste trabalho, pesquisadora-professora e estudantes-participantes da pesquisa no processo de geração de dados. Tal processo ocorreu, no período de julho a dezembro do ano de 2018, por meio da dinamização de cinco oficinas, realizadas em dezoito encontros presenciais, na disciplina de Língua Portuguesa, com uma turma de primeiro ano de ensino médio noturno. Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), utilizamos, como instrumento metodológico, a sequência didática. Nosso *corpus* é composto por transcrições de três debates realizados com a referida turma e nossas categorias de análise são: a situacionalidade, por meio de suas doze estratégias, e a argumentação, a partir dos tipos de argumentos. Em uma análise qualitativa, com ênfase nas produções orais de S22 – nosso sujeito de pesquisa – contextualizamos e comentamos analiticamente cada debate. A partir do escopo teórico da Linguística do Texto e da perspectiva sociocognitiva interacional, defendida em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), elaboramos materiais e desenvolvemos, na sala de aula, um trabalho cujo objeto central é o texto argumentativo. Como resultado, destacamos que, a partir de nossas categorias de análise, evidenciamos um avanço gradativo na qualificação argumentativa do nosso sujeito de análise. No Debate 1, produção inicial de nossa sequência didática, S22 empregou as estratégias 2:b, 4 e 6 e os argumentos de pessoa e precedente; no Debate 2, atividade de apoio de um dos módulos, utilizou as estratégias 2:b e d, 4 e 6 e os argumentos de regra de justiça, retorsão, exemplo, precedente, direção e pragmático; no Debate 3, produção final, fez uso das estratégias 2,b, c e d, 3,4,5,6,7,9 e 11 e dos argumentos de autofagia, precedente, definição expressiva, direção, comparação, autoridade, pragmático e aparência/realidade.

Palavras-chave: Situacionalidade. Argumentação. Oralidade. Pesquisa-ação.

¹ “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

ABSTRACT

ORAL PRODUCTIONS FROM A FIRST YEAR OF NIGHTLY HIGH SCHOOL IN THE LIGHT OF SITUATIONALITY AND ARGUMENTATION²

AUTHORESS: Monize Pereira Albiero

ADVISOR: Vaima Regina Alves Motta

In this master's dissertation, linked to Postgraduate Program in Letters (PPGL) of the Federal University of Santa Maria (UFSM), we present a research developed in a classroom, at the state basic school Cícero Barreto, located in Santa Maria, in the state of Rio Grande do Sul. The general objective is verifying if, from the action research and from the principle of the situationality of textual construction of the sense, it is possible to qualify the argumentation of the nightly high school students with the support of the ruled public debate genre. The specific objectives are: investigating the relationship between the principle of situationality and the argumentative construction; and verifying the nature of the types of arguments in the constitution of the defense from a point of view. For this purpose, our theoretical framework is anchored, mainly, in the studies of: Beaugrande and Dressler (1981), Koch (1985; 2014; 2015; 2018), Marcuschi (2008; 2010; 2011; 2012), Bakhtin (1997; 2009), Kerbrat-Orecchioni (2006) besides Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014). In the methodological framework, we base ourselves on the action research which was explored by scholars such as: Carr e Kemmis (1988), Burns (1999) and Thiollent (2011). This methodology allows the realization of a participative investigating, in order to involve, in this work, researcher-teacher and students-participants of the research in the process of datas' generation. This process occurred through the organization of five workshops, from July to December of 2018, which were held in eighteen face-to-face meetings during the Portuguese language classes with a first-year class of nightly high school. According to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), we used the didactic sequence as methodological tool. Our *corpus* is composed by transcriptions of three debates held with that class and our categories of analysis are: the situationality, through its twelve strategies, and the argumentation, from the types of arguments. In a qualitative analysis, with emphasis on the oral production of S22 – our research subject - we contextualize and comment each debate analytically. From the theoretical framework of the Text Linguistics and of the interactional socio-cognitive perspective, defended in official documents such as Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) and the Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), we elaborate materials and, in classroom, we develop a work whose central object is the argumentative text. As a result, we highlight that, from our analysis categories, we evidence a gradual advance in the argumentative qualification of our subject of analysis. In Debate 1, the initial production of our didactic sequence, S22 used the strategies 2:b, 4 and 6 and the arguments of person and precedent; in Debate 2, which was a support activity of one of the modules, S22 used the strategies 2:b and d, 4 and 6 and the arguments of rule of justice, retorsion, example, direction, precedent and pragmatic; in Debate 3, the final production, S22 used the strategies 2,b, c and d, 3,4,5,6,7,9 and 11 and the arguments of autophagy, precedent, expressive definition, direction, comparison, authority, pragmatic and appearance/reality.

Keywords: Situationality. Argumentation. Orality. Action Research.

² “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Debates produzidos e seus respectivos temas.....	67
Quadro 2 – Roteiro dos debates.....	69
Quadro 3 – Critérios avaliativos da plateia	70
Quadro 4 – Normas do NURC/SP.....	72
Quadro 5 – Organização/cronograma da geração de dados na sala de aula	73
Quadro 6 – Quadro-guia para análise dos debates	79
Quadro 7 – Etapas da análise.....	80
Quadro 8 – Estratégias de situacionalidade	81
Quadro 9 – Tipos de argumentos.....	82
Quadro 10 – Quadro-guia preenchido de acordo com o Debate 1	87
Quadro 11 – Quadro-guia preenchido de acordo com o Debate 2	94
Quadro 12 - Quadro-guia preenchido de acordo com o Debate 3.....	100
Quadro 13 – Progressão de S22 ao longo dos debates.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 1ª Fase da LT.....	23
Figura 2 – 2ª Fase da LT.....	24
Figura 3 – 3ª Fase da LT.....	24
Figura 4 – 3º momento da 3ª fase da LT	26
Figura 5 – Constituição de pesquisa-ação em sala de aula.....	64
Figura 6 – Configuração de debate público regrado na sala de aula	68
Figura 7 – Esquema da SD	76
Figura 8 – SD adaptada pela autora.....	77

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GELTE – Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LT – Linguística do Texto

MEC – Ministério da Educação

MUC – Material de Uso Comum

NURC/SP – Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo

OMS – Organização Mundial de Saúde

P34 – Participante 34

P43 – Participante 43

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

S22 – Sujeito 22

SD – Sequência Didática

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	9
1.2 ESTADO DA QUESTÃO	10
1.3 JUSTIFICATIVA	14
1.4 OBJETIVOS	19
1.4.1 Objetivo geral	19
1.4.2 Objetivos específicos	20
1.5 DISPOSIÇÃO	20
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 LINGÜÍSTICA DO TEXTO	22
2.2 TIPOS DE CONTEXTO	27
2.3 SITUACIONALIDADE	28
2.4 OUTROS PRINCÍPIOS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL DO SENTIDO E SUA RELAÇÃO COM A SITUACIONALIDADE	33
2.4.1 Coerência	34
2.4.2 Coesão	35
2.4.3 Intertextualidade	36
2.4.4 Intencionalidade	37
2.4.5 Aceitabilidade	38
2.4.6 Informatividade	38
2.5 ARGUMENTAÇÃO	39
2.6 TIPOS DE ARGUMENTOS	44
2.7 GÊNEROS TEXTUAIS DO ARGUMENTAR	49
2.8 DEBATE PÚBLICO REGRADO	52
2.9 PRODUÇÃO TEXTUAL ARGUMENTATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	54
2.9.1 Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional	54
2.9.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	55
2.9.3 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	57
2.10 PRODUÇÃO ORAL NA SALA DE AULA	59
3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	62
3.1 PESQUISA-AÇÃO	62
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
3.2.1 Sujeito de pesquisa	66
3.3 CONFIGURAÇÃO DO DEBATE	66
3.3.1 Transcrições	71

3.4 OFICINAS.....	73
3.4.1 Sistematização	73
3.4.2 Sequência didática	76
3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE	79
3.5.1 Estratégias de situacionalidade.....	81
3.5.2 Tipos de argumentos.....	82
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	85
4.1 ANÁLISE DO DEBATE 1.....	85
4.1.1 Contextualização da atividade	86
4.1.2 Comentários analíticos	87
4.2. ANÁLISE DO DEBATE 2.....	92
4.2.1 Contextualização da atividade	93
4.2.2. Comentários analíticos	93
4.3. ANÁLISE DO DEBATE 3.....	99
4.3.1 Contextualização da atividade	99
4.3.2 Comentários analíticos	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES	124
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	124
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	127
APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	131
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DO DEBATE 1	132
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DO DEBATE 2	138
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DO DEBATE 3	146
APÊNDICE G – OFICINA 1	152
APÊNDICE H – OFICINA 2	156
APÊNDICE I – OFICINA 3.....	159
APÊNDICE J – OFICINA 4.....	162
APÊNDICE K – OFICINA 5	165
APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	170
APÊNDICE M – SLIDES SOBRE OS TIPOS DE ARGUMENTOS	180
APÊNDICE N – ATIVIDADE PRÁTICA SOBRE OS TIPOS DE ARGUMENTOS	183
APÊNDICE O – QUESTÕES SOBRE O TEXTO 4	186
APÊNDICE P – SLIDES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE SITUACIONALIDADE	187

APÊNDICE Q – ATIVIDADE PRÁTICA SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE SITUACIONALIDADE	190
APÊNDICE R – FEEDBACK DA ATIVIDADE PRÁTICA SOBRE OS TIPOS DE ARGUMENTOS	194
APÊNDICE S – FEEDBACK DA ATIVIDADE PRÁTICA SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE SITUACIONALIDADE.....	196
ANEXOS.....	198
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	198
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA BÁSICA ESTADUAL CÍCERO BARRETO.....	201
ANEXO C – TEXTO 1 E QUESTÕES.....	202
ANEXO D – TEXTO 2	205
ANEXO E – TEXTO 3.....	206
ANEXO F – TEXTO 4.....	207

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto contemporâneo, em que questionamentos acerca de uma Educação Básica de qualidade e de contribuições efetivas de pesquisas acadêmicas para a sociedade são cada vez mais difundidos, julgamos³ pertinente iniciar esta dissertação com a seguinte informação: este estudo aborda uma pesquisa desenvolvida em sala de aula. Tal pesquisa, por meio do vínculo estabelecido entre o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Escola Básica Estadual Cícero Barreto⁴, pode ser uma possibilidade de aproximação entre o que é estudado/pesquisado na universidade e o que é ensinado/desenvolvido, na área do ensino de Língua Portuguesa, em escolas básicas.

Em outras palavras, ao longo deste trabalho, apresentamos um estudo, em nível de Pós-Graduação, realizado com uma turma de primeiro ano de ensino médio noturno. As questões, aqui averiguadas, podem contribuir aos linguistas que se voltam à sala de aula e ao ensino de língua materna, assim como aos profissionais que atuam nessa área e nesse âmbito da escola básica.

Diante disso, com o propósito de explanarmos mais detalhadamente sobre o contexto e as motivações que delineiam nossa pesquisa, organizamos este primeiro capítulo da seguinte forma: 1.1. Contextualização; 1.2. Estado da questão; 1.3. Justificativa; 1.4. Objetivos; 1.5. Disposição.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) – PCNEM – e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – BNCC – assumem uma perspectiva influenciada pelos estudos bakhtinianos, a qual defende que o texto deve estar no centro das atividades realizadas em sala de aula e que, a partir de um trabalho com a produção, análise, escuta e leitura de gêneros textuais – orais e escritos – sejam desenvolvidas habilidades e o uso significativo de linguagens. Em conformidade com esses documentos oficiais e com apoio no escopo teórico da Linguística do Texto (LT), o objeto de estudo desta pesquisa é o texto oral

³ Nesta dissertação, optamos por realizar os registros, ao longo do texto, na primeira pessoa do plural. Tal escolha se justifica porque acreditamos que este estudo é produto de um trabalho coletivo, o qual contou com contribuições da professora orientadora, bem como, por meio da metodologia da pesquisa-ação, envolveu estudantes-participantes no processo de geração de dados. Entretanto, nos casos em que se fizer necessário mencionar a autora – pesquisadora-professora –, empregaremos a terceira pessoa do singular.

⁴ Apresentamos, nos anexos A e B, as autorizações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM e da referida escola.

argumentativo, como lugar de interação que permite aos estudantes-participantes, em sala de aula, constituírem-se sujeitos ativos e, assim, construírem sentidos por meio da linguagem.

Para tanto, neste estudo, a partir da metodologia da pesquisa-ação, desenvolvemos um trabalho – com um primeiro ano de ensino médio noturno, da Escola Básica Estadual Cícero Barreto, como já mencionamos em momento anterior – que proporcionou aos estudantes-participantes o contato com o gênero oral debate público regrado. A partir desse contato, ao longo de cinco oficinas, dinamizadas pela pesquisadora-professora⁵, em dezoito encontros presenciais, de agosto a dezembro de 2018, na disciplina de Língua Portuguesa, os discentes em questão produziram três debates, os quais integram uma sequência didática (SD), adaptada, consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pela autora desta dissertação.

Nossa análise recai sobre as transcrições desses três debates, nas quais realizamos um recorte, de modo a focar nas produções orais de nosso sujeito de pesquisa⁶, sujeito 22 (S22), e nos fenômenos da situacionalidade e da argumentação – nossas categorias de análise. Essas são discutidas por meio da verificação do emprego de estratégias de situacionalidade e de tipos de argumentos.

1.2 ESTADO DA QUESTÃO

Ao lançarmos⁷, no Catálogo de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁸ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹, termos como “situacionalidade”, “estratégias de situacionalidade”, “tipos de argumentos”, “oralidade no ensino médio”, “argumentação no ensino médio” e “debate público regrado e argumentação”, constatamos que, em nível de Pós-Graduação, a configuração de nossa proposta pode ser considerada nova, haja vista que não descobrimos trabalhos que se assemelhem à nossa investigação. Por conseguinte, percebemos que esta pesquisa se diferencia das demais que envolvem o escopo teórico da LT, a oralidade e a produção de gêneros textuais argumentativos no ensino médio.

Salientamos que, em nossas buscas, não encontramos tese envolvendo o princípio de situacionalidade com tal configuração, bem como resultados – de dissertações e teses – em

⁵ Destacamos que, neste estudo, empregamos pesquisadora-professora e autora para nos referirmos a mesma pessoa.

⁶ Nesta pesquisa, de acordo com as teorias abordadas, o sujeito é psicobiológico.

⁷ A autora desta dissertação realizou tal busca durante o ano de 2018, assim como fez alguns acréscimos ao longo do ano de 2019.

⁸ Link para acesso: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

⁹ Link para acesso: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

relação às estratégias de situacionalidade. Encontramos duas dissertações, em que esse princípio estava explicitado no título.

A primeira delas, intitulada “Editoriais políticos: informatividade e situacionalidade”, de Rosário Antônio D’ Agostinho, do Mestrado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, defendida em 2005, é anterior à Plataforma Sucupira e só está disponível para consulta local, na Biblioteca George Alexander. Lançamos o título em outras plataformas digitais e também não encontramos esse trabalho.

Na segunda, “A intencionalidade e a situacionalidade nas obras teatrais: O Rei da Vela, de O. de Andrade, e A Moratória, de Jorge Andrade”, também do Mestrado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, averiguamos que a análise é realizada a partir dos princípios de intencionalidade, coerência, situacionalidade e intertextualidade. Para isso, Torrecillas (2007) seleciona, como *corpus*, os textos “O Rei da Vela” e “A Moratória”, já referidos no título.

Assim, sobre o princípio de situacionalidade, cabe ressaltar que, como já evidenciado nos títulos das duas dissertações apresentadas anteriormente, não nos deparamos com nenhum trabalho que, no que tange aos princípios de construção textual do sentido da LT, aborde somente a situacionalidade. Todos apresentam esse princípio em concomitância a outro(s). Na sequência, elencamos outras dissertações em que averiguamos essa informação. Porém, diferentemente das anteriores, essas não apresentam a situacionalidade no título.

Em “Aspectos linguísticos-discursivos nas canções de Chico Buarque de Holanda”, do Mestrado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, são abordados os princípios de intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade. Bedin (2007) os utiliza para realizar uma análise das letras de músicas: “Roda-Viva (1967)”, “Apesar de Você (1970)”, “Quando o Carnaval Chegar (1972)” e “Bom Conselho (1972)”.

No trabalho “A construção da textualidade no gênero regras de jogo em produções orais de crianças da pré-escola”, do Mestrado em Linguística da Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, são adotados todos os sete princípios da LT: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. A partir desses princípios e das características do gênero oral regras de jogo, com base em dados coletados em uma sala de aula de Educação Infantil, Medeiros (2009) analisa e descreve o processo de aquisição do gênero em pauta.

Na dissertação “Argumentação na mídia impressa: a Copa do Mundo de 2014”, do Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, encontramos a situacionalidade e a intencionalidade como mecanismos de análise. Bezerra (2016) analisa

esses princípios, juntamente com a adjetivação, os processos intensificadores, os operadores argumentativos e os dêiticos, nos gêneros artigo de opinião e propaganda produzidos durante a Copa do Mundo de 2014.

Quanto aos tipos de argumentos, não encontramos pesquisas referentes ao nosso contexto de análise – tipos de argumentos em debate público regrado realizado na sala de aula de uma turma de ensino médio noturno. Em relação à oralidade e à argumentação no ensino médio, por sua vez, constatamos um número considerável de pesquisas. Por exemplo, em “Gêneros orais na produção textual do ensino médio”, do Mestrado em Linguística da Universidade da Paraíba, Osias (2006) analisa, a partir de um livro didático de Língua Portuguesa, a abordagem da oralidade como objeto de ensino.

No trabalho “O gênero exposição oral: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio”, do Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, Félix (2009) seleciona cinco exposições orais, apresentadas nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura, Biologia, Geografia e Física, de duas escolas estaduais de ensino médio da cidade de Patrocínio-MG. Nesse *corpus*, é analisado de que forma a modalidade oral da nossa língua materna é trabalhada no ensino médio.

Na dissertação “Argumentação no discurso oral e escrito de alunos do ensino médio em uma sequência didática de física moderna”, do Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo, é realizada uma análise de transcrições de falas e gestos de quatro aulas de Física. Barrelo Junior (2010) verifica a ocorrência de indicadores de alfabetização científica, a estrutura do discurso oral dos alunos e a apropriação de conceitos de Física.

Em “Discursos sobre a oralidade padrão em Língua Portuguesa por alunos do ensino médio”, do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, Pereira (2013) busca identificar e compreender se os alunos de segundos e terceiros anos do ensino médio, de uma escola pública, percebem o quanto incorporam ou não os conhecimentos estudados, na disciplina de Língua Portuguesa, à língua oral padrão. Como *corpus*, são utilizadas entrevistas orais individuais realizadas com quatorze estudantes.

Em “A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do ensino médio”, do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Araújo (2014) investiga como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa do ensino médio. Para tanto, realiza uma pesquisa qualitativa com estudo de casos múltiplos.

Na tese “O tratamento da oralidade em sala de aula”, do Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, Furst (2014) analisa propostas de

atividades com a modalidade oral da língua em nove livros didáticos. Após isso, apresenta a sua própria proposta pedagógica para o trabalho com a oralidade.

Por seu turno, em “Análise textual-argumentativa de processos de retextualização: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do PROEJA ensino médio”, do Doutorado em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, Cavalcanti (2016), como o título evidencia, analisa processos de retextualização em produções orais e escritas.

No que concerne à produção argumentativa do gênero oral debate público regrado, no ensino médio, com exceção dos trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, no qual se inclui esta pesquisa, não encontramos muitos estudos. Aqueles desenvolvidos no mesmo Programa ao qual esta pesquisa está vinculado são dois: 1º) “Oralidade na escola: um trabalho com o gênero oral debate regrado em oficinas de língua portuguesa”, de Vitorino (2018), que investiga, por meio de um trabalho com estudantes do ensino médio, os processos de ensino e aprendizagem do gênero debate público regrado; e 2º) “Características do gênero oral debate a partir de produções orais em oficinas de língua portuguesa”, de Portes (2019), em que a autora analisa, a partir de produções orais de alunos do Ensino Fundamental e Médio, as características textual-interacionais do gênero oral debate.

Os outros apresentam ênfase na análise de livros didáticos ou na produção do debate público regrado no Ensino Fundamental, como podemos ver nos trabalhos que apresentamos a seguir. Na pesquisa intitulada “A oralidade nas aulas de língua portuguesa: a produção do gênero debate”, do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, Barros (2014) investiga o uso da oralidade, nas aulas de Língua Portuguesa de um oitavo ano de Ensino Fundamental, a partir do gênero debate público regrado como conteúdo curricular. Segundo o autor, a amostra principal é composta de quatro debates e o *corpus* por questionários de pesquisa desenvolvidos com os alunos e o professor da turma.

No trabalho “Da argumentação no Facebook ao debate regrado: usando novas ferramentas na prática de textos argumentativos”, do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizou-se uma análise do uso da rede social Facebook, em aulas de Língua Portuguesa, de modo a verificar a interação desse uso com a prática de textos argumentativos. Para isso, Wuilton de Paiva (2015) observou a argumentação, de alunos de um oitavo ano de Ensino Fundamental, em uma discussão mediada pelo professor usando a rede social e, posteriormente, em um debate público regrado.

Em “O debate regrado público como prática de letramento social e escolar em uma comunidade de reassentamento”, do Mestrado em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Silva (2016) apresenta o gênero debate público regrado como instrumento de letramento. Para tanto, é planejada e desenvolvida uma sequência didática, adaptação do modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e são analisados dois debates produzidos pelos participantes da pesquisa, alunos do Ensino Fundamental.

Além disso, a tese “O gênero debate nos livros didáticos de português do ensino médio: vozes em diálogo”, do Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, discorre sobre a proposta do debate, em livros didáticos, para o ensino médio. Alencar (2017) analisa quatro coleções que perfazem 71% do total entregue em todo território nacional e discute as atividades que mobilizam o gênero em questão.

A dissertação “Oralidade e argumentação: análise de uma proposta de ensino por meio do gênero debate”, do Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, investiga, a partir do gênero debate público regrado, aspectos da atividade argumentativa. Para isso, Belarmino (2018) elabora uma sequência didática e desenvolve a metodologia da pesquisa-ação com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental.

Por fim, em “Avaliação da oralidade em sala de aula: um estudo envolvendo a progressão referencial no debate público regrado”, do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Ross (2018) investiga, a partir da produção de três debates públicos regrados, a validade de uma proposta de avaliação do desempenho oral argumentativo de um aluno de oitavo ano.

Dessa forma, como podemos observar, os estudos não se referem ao princípio de situacionalidade individualmente, com ênfase nas estratégias que ele propõe; não abordam os tipos de argumentos no gênero debate público regrado; e, também, em sua maioria, não discutem o referido gênero como instrumento para qualificar a argumentação de estudantes do ensino médio. Por conseguinte, o trabalho com a relação teórica aqui proposta, isto é, a situacionalidade – a partir das suas estratégias – e a argumentação – por meio dos tipos de argumentos –, no gênero debate público regrado, com um primeiro ano de ensino médio noturno, não foi realizado por outros pesquisadores ainda.

1.3 JUSTIFICATIVA

Como vimos na seção anterior, este trabalho, no que tange ao nível de Pós-Graduação, apresenta relevância para o campo dos estudos linguísticos relacionados à situacionalidade, à

argumentação e à oralidade na sala de aula. Sobretudo, porque não encontramos pesquisas que envolvam a situacionalidade, com as suas estratégias – propostas há mais de trinta anos – e a argumentação – por meio dos tipos de argumentos – em um gênero oral produzido na escola básica.

Ademais, consideramos pertinente justificar os outros motivos, tão relevantes quanto, que levaram a autora desta dissertação a desenvolver esta pesquisa em sala de aula. O primeiro deles diz respeito a sua formação. A pesquisadora-professora é: professora de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, formada no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (2012); professora de ensino médio e séries finais do ensino fundamental, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, graduada no Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa – da Universidade Federal de Santa Maria (2017); bacharela em Direito, graduada no Curso de Direito da Universidade Luterana do Brasil (2018); e especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior pela Universidade Luterana do Brasil (2018).

Nesse sentido, a experiência docente da autora começou cedo, aos 14 anos, quando ingressou no Curso Normal e, juntamente com o ensino médio, teve a oportunidade de vivenciar muitas práticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem necessário às séries iniciais do Ensino Fundamental, desde as inúmeras disciplinas de didática até o estágio profissional¹⁰. Experiência que continuou, aos 17 anos, sob a perspectiva do processo de ensino e aprendizagem no ensino de língua materna, quando a pesquisadora-professora passou a cursar Letras e, por meio das disciplinas de Didática do Português¹¹ e de Estágios Supervisionados¹², bem como da participação no Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹³, teve a oportunidade de refletir sobre suas práticas de ensino.

¹⁰ Em 2012, a pesquisadora-professora realizou estágio, sob orientação da professora Helenise de Azevedo Ferrony, com um quarto ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Santa Maria – RS.

¹¹ Em 2014, na disciplina Didática do Português, ministrada pela orientadora desta dissertação, a autora teve a oportunidade de elaborar e desenvolver um projeto de produção textual argumentativa do gênero artigo de opinião. Tal projeto foi desenvolvido com uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual de Santa Maria – RS, com duas outras colegas que também cursavam a disciplina.

¹² Em 2015, a pesquisadora-professora realizou estágio supervisionado no Ensino Fundamental, sob orientação da professora Leila Bom Camillo, em uma escola municipal de Santa Maria – RS, com um sexto ano, no qual trabalhou com a produção textual de cordéis. No ano de 2016, sob orientação da mesma professora, realizou estágio supervisionado no ensino médio, em uma escola estadual de Santa Maria – RS, com um terceiro ano, no qual trabalhou com a produção textual dos gêneros redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e debate público regrado.

¹³ Em 2016, sob coordenação da orientadora desta dissertação, a autora passou a integrar, como acadêmica colaboradora, o subgrupo PIBID Letras Português. Nesse ano, trabalhou na escola participante desta pesquisa, em uma turma de primeiro ano de ensino médio noturno, a partir do filme “Escritores da Liberdade”, com a produção do gênero diário. No ano de 2017, após concluir a graduação no Curso de Letras, a pesquisadora-professora continuou no subgrupo, como professora colaboradora, e, na mesma escola, trabalhou com a produção dos gêneros

Nessas reflexões, influenciada pela experiência como acadêmica de Direito, um curso que exige dos seus estudantes domínio da competência argumentativa, em produções escritas e orais; pelo trabalho com a produção de gêneros textuais argumentativos ao longo da graduação de Letras; e pelas oficinas dinamizadas pelo PIBID Letras Português na escola participante, a autora se deparou com inquietações referentes às fragilidades presentes na argumentação de alunos do ensino médio e passou a ter interesse em observar como o fenômeno da situacionalidade se estabelece nas produções textuais argumentativas. Nesse cenário, a pesquisadora-professora começou a se questionar:

- a. Os estudantes são motivados/provocados a argumentar em sala de aula?
- b. Eles demonstram interesse em produzir e conhecer outros gêneros além da Redação do ENEM?
- c. Quando argumentam, eles sabem quais recursos podem utilizar para adequar a sua fala/escrita ao objetivo que desejam alcançar em determinada situação comunicativa?
- d. Eles concluem a Educação Básica aptos a argumentarem e a exercerem a cidadania, de modo crítico, perante os desafios impostos pela vida em sociedade?
- e. Como eu posso contribuir com o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes?

Quando a prática argumentativa não é oportunizada na escola – local em que os alunos deveriam ter espaço para exercitar e aprender a expor sua opinião, de forma coerente e respeitosa – no futuro, o resultado pode ser, no mínimo, embaraçoso. Os PCNEM (BRASIL, 2000) destacam que, no âmbito do Ensino Superior, fica evidente a ausência desse exercício quando é proposto aos discentes que debatam ideias e esses, ao invés de expor suas opiniões com segurança, demonstram fragilidades na organização/exposição de um ponto de vista. Para a autora desta dissertação, isso ficou evidente ao se inserir em um contexto de Ensino Superior como o do Curso de Direito.

Em um curso como esse, os acadêmicos são provocados a argumentar o tempo todo e muitos não conseguem. Ao escreverem, não articulam ideias e argumentos. Ao se posicionarem oralmente, ruborizam-se, gaguejam e se expressam rápido demais. São poucos os estudantes que ingressam em um curso de nível superior que estão aptos a expor uma opinião, com clareza e coerência, de acordo com as situações comunicativas que lhes são apresentadas pelos professores. Tal realidade reflete um grande problema, uma vez que:

jornalísticos: carta do leitor, charge, entrevista e tirinha. Produções desenvolvidas com um primeiro ano de Ensino Médio noturno e uma turma da etapa oito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvolvimento, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais – do espaço familiar ao espaço do trabalho. (ANTUNES, 2010, p. 52)

Nesse sentido, o exercício do uso da linguagem argumentativa contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de se posicionar, perante a sociedade, em diferentes circunstâncias. A escola é o local que deve promover o contato, sistematizado, dos estudantes com os gêneros textuais escritos e orais. É importante que seja oportunizado aos alunos o desenvolvimento de competências como a argumentação, de habilidades como negociar e assumir posicionamentos conscientes, bem como de valores, isto é, o respeito – não só aos turnos de falas, mas aos diferentes pontos de vista envolvidos em uma interlocução de cunho argumentativo –, para que eles possam se manifestar adequadamente nas mais diferentes práticas de linguagem presentes na vida em sociedade.

Assim, em seu último ano na graduação de Letras, diante dessa realidade evidenciada nas experiências mencionadas – especialmente, aquelas realizadas no contexto do ensino médio – e das inquietações elencadas, a autora idealizou um projeto de pesquisa que pudesse qualificar a argumentação de estudantes, inseridos na última etapa da Educação Básica, com fragilidades em relação ao desenvolvimento de habilidades argumentativas. Projeto que foi elaborado e aprovado – posteriormente – com a ideia inicial de trabalhar com a situacionalidade e os articuladores discursivos-argumentativos em produções textuais escritas.

No entanto, após a inserção na turma, em que realizamos a pesquisa, ao observarmos as aulas e desenvolvermos o Questionário Diagnóstico (Apêndice L), ficou evidente que o trabalho com a situacionalidade teria mais a contribuir a partir de um gênero oral, como o debate público regrado, e por meio da mobilização de suas estratégias. Isso nos levou, também, a optar pelo trabalho em conjunto com os tipos de argumentos, ao invés de explorarmos os articuladores discursivo-argumentativos.

Ao atentarmos para as respostas do Questionário Diagnóstico, organizado em dezoito questões (seis gerais e doze específicas), observamos que os gêneros orais mais conhecidos pelos estudantes, dentre as opções de resposta, eram a apresentação de trabalhos e o seminário. Apenas um aluno, dos dezessete que responderam às questões, conhecia o debate e já havia trabalhado com ele.

Em relação às experiências com os gêneros orais argumentativos, boa parte dos estudantes revelou ter pouca prática e timidez. Quando questionados se achavam que se sairiam

bem ao participar, na sala de aula, de um debate público regrado, a grande maioria respondeu que em parte, com justificativas como: “Sou tímido”; “Depende do assunto”, “Não estou acostumado”.

Apenas com essa breve apresentação de alguns dos resultados, obtidos em nosso Questionário Diagnóstico, já fica evidente que a timidez foi uma das respostas mais recorrentes em relação às dificuldades dos estudantes no que concerne à prática oral. Informação que enfatiza a importância de familiarizar esses alunos com o exercício da linguagem argumentativa por meio da modalidade oral da língua. Como afirma Antunes, no que se refere à oralidade em sala de aula:

[...] cabem iniciativas para promover atividades que ponham o aluno em contato real com gêneros orais mais complexos e formais como: **debate**, seminário, apresentação de trabalhos em grupo, defesa ou justificativa de pontos de vista, de propostas, exposição de pontos teóricos ou de ideias, entrevista, apresentação de pessoas, de programas, de eventos etc. São situações que exploram não apenas as competências do aluno para o planejamento e a condução de um evento comunicativo como também as competências para a escuta e a participação colaborativa e relevante em grupos. (ANTUNES, 2010, p. 35, grifo nosso)

Além disso, nosso terceiro e último motivo assenta-se no que dizem os documentos oficiais que regem a Educação Básica no Brasil. Conforme os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso), “as propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes”, tais como selecionar informações, sintetizar, **argumentar** e negociar significados. De igual forma, a BNCC, relativa à etapa do ensino médio, apresenta que:

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o **debate de ideias**. (BRASIL, 2018, p. 498, grifos nossos)

Isso posto, podemos entender que a preocupação – tanto para os PCNEM (BRASIL, 2000) como para a BNCC (BRASIL, 2018) – é a de propiciar, aos estudantes, uma qualificação das habilidades e competências já trabalhadas ao longo dos anos anteriores, concernentes ao Ensino Fundamental, dentre elas: a argumentação. É, nesse viés, em especial, que buscamos inserir nossa pesquisa, uma vez que essa visa à possibilidade de qualificar a argumentação de alunos pertencentes ao ensino médio, a partir da construção de saberes relativos às nossas categorias de análise: situacionalidade e argumentação. A situacionalidade estabelece:

“[...]em que medida a situação comunicativa, tanto o contexto imediato de situação como o entorno sócio-político-cultural em que a interação está inserida, interfere na produção/recepção do texto, determinando escolhas em termos, por exemplo, de grau de formalidade, regras de polidez, variedade linguística a ser empregada, tratamento a ser dado ao tema etc.” (KOCH, 2018a, p. 49)

À vista disso, a qualificação da argumentação, por meio do trabalho com o fenômeno da situacionalidade, nesse último nível da Educação Básica, é primordial para a formação de jovens cidadãos críticos, que se encontram em um processo de inserção no mercado de trabalho, assim como nas mais diversas situações vivenciadas em sociedade, a exemplo, o ingresso no Ensino Superior. Em conformidade com Koch e Elias (2016, p. 23, grifos das autoras), compreendemos que “*argumentar é humano*” e todas as situações comunicativas do cotidiano, em algum momento, exigem que os indivíduos se posicionem e, por meio da argumentação, sejam capazes de defender um ponto de vista.

Nessa conjuntura, Ribeiro (2009, p. 19) alerta que “é urgente a inserção dos gêneros orais argumentativos no trabalho de sala de aula, de maneira que seja possível operar mudanças substanciais na capacidade argumentativa dos alunos”. Sob essa perspectiva, ao trabalhar com o gênero debate público regrado à luz da situacionalidade e da argumentação, podemos proporcionar aos estudantes-participantes a ação de “ver-se no texto e ver o texto como objeto, dialogar com ‘outro’ que o produziu, criar seu próprio texto”(BRASIL, 2000, p. 22), indo ao encontro do que – consoante nossa exposição em 1.1 – defendem os PCNEM (BRASIL, 2000), a BNCC (BRASIL, 2018) e a Linguística do Texto, ou seja, o texto como eixo central e lugar de interação.

1.4 OBJETIVOS

No capítulo seguinte, apresentamos a fundamentação teórica deste trabalho, assim como, nos posteriores, a fundamentação metodológica e a análise. Contudo, à frente de tudo que expomos até aqui e antes de nos determos nesses outros capítulos, é preciso listarmos os objetivos que norteiam a presente dissertação, desde a seleção teórica até a elaboração dos passos de análise e do material utilizado em sala de aula. São eles:

1.4.1 Objetivo geral

Averiguar se, a partir da pesquisa-ação e do princípio de construção textual do sentido situacionalidade, é possível qualificar a argumentação de estudantes do ensino médio noturno com apoio do gênero debate público regrado.

1.4.2 Objetivos específicos

- a. Investigar a relação entre o princípio de situacionalidade e a construção argumentativa;
- b. Verificar a natureza dos tipos de argumentos na constituição da defesa de um ponto de vista.

1.5 DISPOSIÇÃO

Esta seção integra o primeiro capítulo deste estudo, o qual intitulamos de **Considerações iniciais**. Como já explicamos – em 1.1. –, organizamos tal capítulo em cinco partes para apresentarmos uma breve contextualização, o estado da questão, a justificativa e os objetivos da pesquisa. Além disso, o presente trabalho também é composto por outros quatro capítulos.

A **Fundamentação teórica** se refere ao segundo capítulo, no qual apresentamos os estudos que embasam esta dissertação. Tal capítulo consiste em: 2.1. Linguística do Texto; 2.2. Tipos de contexto; 2.3. Situacionalidade; 2.4. Os outros princípios de construção textual do sentido e sua relação com a situacionalidade; 2.5. Argumentação; 2.6. Tipos de argumentos; 2.7. Gêneros textuais do argumentar; 2.8. Debate público regrado; 2.9. Produção textual argumentativa na Educação Básica; 2.10. Produção oral na sala de aula.

O terceiro capítulo, por sua vez, concerne à **Fundamentação metodológica**, em que discorreremos acerca da metodologia adotada, dos participantes envolvidos, do instrumento metodológico utilizado e das categorias de análise. Esse capítulo está dividido em: 3.1. Pesquisa-ação; 3.2. Participantes da pesquisa; 3.3. Configuração do debate; 3.4. Oficinas; 3.5. Categorias de análise.

No quarto capítulo, **Análise e discussão dos resultados**, contextualizamos as atividades de produção do gênero debate público regrado e apresentamos a nossa análise. Dispomos esse capítulo em: 4.1. Análise do Debate 1; 4.2. Análise do Debate 2; 4.3. Análise do Debate 3.

Por fim, nas **Considerações finais**, último capítulo, apresentamos nossas reflexões acerca dos resultados obtidos. Para tanto, retomamos algumas discussões teóricas e os objetivos da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Antunes (2003, p. 40), não há “prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”. Assim sendo, neste capítulo, apresentamos os estudos que dão embasamento teórico a esta dissertação. Dentre eles, ressaltamos aqueles da seara da Linguística do Texto e os seus sete princípios de construção textual do sentido: coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade, com ênfase no último; da Teoria da Argumentação, com destaque especial para os tipos de argumentos; e dos gêneros textuais argumentativos, sobretudo o debate público regrado.

2.1 LINGUÍSTICA DO TEXTO

A Linguística do Texto, cujo nome é originário dos estudos de Weinrich – filólogo alemão –, é uma ciência que começou a se desenvolver na metade da década de 1960, na Europa, como um novo ramo da Linguística. Fávero e Koch (2012, p. 15) explicam que, para essa ciência, “sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem”.

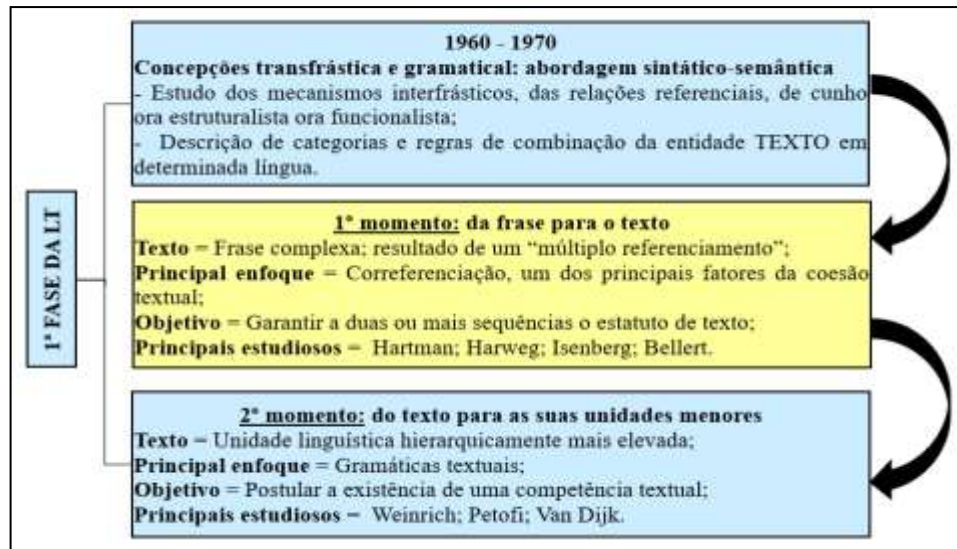
Desde seu surgimento, na década de 1960, foram desenvolvidos muitos estudos acerca do texto, no entanto, para se chegar ao momento atual, em que esse é o objeto de investigação, a Linguística Textual passou por diferentes momentos, visto que necessitou de uma transição das teorias da frase para as teorias do texto. Marcuschi (2012, p. 16) resume bem a principal justificativa da LT para investir em um novo campo linguístico, ao dizer que “um texto pode ultrapassar e até violar regras da gramática de frase, mas isto é sempre feito por alguma motivação interna, sendo assim um nível autônomo de investigação”.

Na presente dissertação, consoante Fávero e Koch (2012), não nos interessa abordar a passagem teórica da LT sob um ponto de vista cronológico, mas, sim, sob um ponto de vista tipológico, em que sejam enfatizadas as suas principais perspectivas teóricas. Em razão disso, abordamos a trajetória da LT a partir de três grandes fases, que culminam em momentos específicos, os quais sintetizamos, de modo mais dinâmico, nas Figuras 1, 2, 3 e 4, apresentadas a seguir.

Em vista disso, salientamos que as três fases, aqui abordadas, possuem grande destaque na história da LT e apresentam diferentes concepções de texto, dentre elas: texto como frase

complexa – início da LT – e texto como lugar de interação – perspectiva atual. A primeira fase, por exemplo, diz respeito a uma perspectiva sintático-semântica. Na Figura 1, exposta na sequência, ressaltamos os seus pontos mais relevantes.

Figura 1 – 1ª Fase da LT



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Koch (2018a).

Nessa primeira fase da LT, como podemos observar na Figura 1, existiram dois momentos: o momento da análise transfrástica e o momento das gramáticas textuais. Neste, o texto era considerado uma “unidade linguística hierarquicamente mais elevada” e, naquele, era entendido como “frase complexa”. Referente ao segundo momento, Fávero e Koch ainda destacam que:

Entre as causas que levaram os linguistas a desenvolverem gramáticas textuais, podem-se citar: as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a ordem de palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto, ou, então, com referência a contexto situacional (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 16).

Todavia, com uma virada pragmática, como bem nos expõe Koch (2018a), a segunda fase da ciência em comento foi marcada por uma nova dimensão. Nesta, diferentemente do que aconteceu na primeira fase e seus dois momentos, segundo Fávero e Koch (2012), o foco se

estendeu do texto para o contexto e as suas condições de produção, recepção e interpretação. Sobre isso, vejamos uma síntese na figura a seguir:

Figura 2 – 2ª Fase da LT

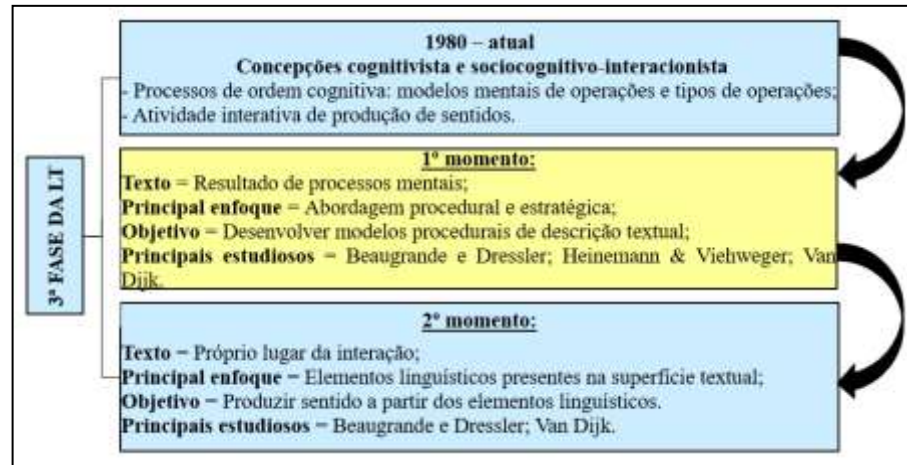


Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Koch (2018a).

A terceira fase, por sua vez, é a mais importante para este estudo, pois diz respeito à fase atual da LT – em constante evolução. Em seu primeiro momento, apresenta uma virada cognitivista que, de acordo com Koch (2018a, p. 34), possibilita uma “tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operação”.

Esse primeiro momento da terceira fase foi primordial para as mudanças posteriores, as quais resultaram no segundo momento, em que o texto passa a ser concebido não só como lugar da interação, mas, de igual forma, como objeto de investigação. Em seguida, a Figura 3 traz um apanhado do início dessa fase, considerada atual, na qual as ações verbais, conforme Koch (2018a, p. 43), “[...] não são simples realizações autônomas de sujeitos livres iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente”.

Figura 3 – 3ª Fase da LT



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Koch (2018a).

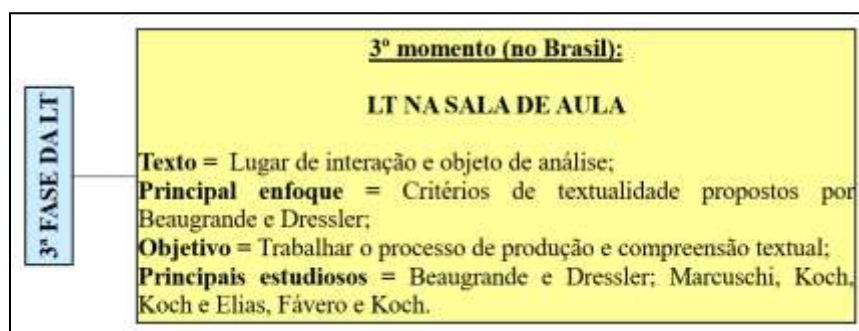
Além do mais, essa terceira fase, em seu segundo momento, prevê uma abordagem dialógica e interacional, “*com uma perspectiva de trabalho com a língua que recusa a noção de autonomia da língua*” (MARCUSCHI, 2008, p. 76, grifos do autor). Para Koch (2015a), tal abordagem da língua requer sujeitos ativos, que devem ser compreendidos como atores e construtores sociais, os quais, a partir do texto, de forma dialógica, constroem-se e são construídos. Dessa forma, na perspectiva adotada atualmente pela LT, a compreensão de um texto:

deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2015a, p. 18, grifos da autora).

Entendemos que este estudo se encontra inserido nessa última fase e em um possível terceiro momento, no qual a LT “assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos” (MARCUSCHI, 2012, p. 33), passando a ser desenvolvida não só em âmbito teórico, na academia, mas, de mesmo modo, em âmbito prático, na sala de aula. Na Figura 4, apresentamos como percebemos a configuração desse terceiro momento¹⁴.

¹⁴ Destacamos, como parte desse terceiro momento, o Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE), que desenvolve pesquisas em nível de Pós-Graduação, na sala de aula, envolvendo a LT e seus princípios de construção textual do sentido, em análises qualitativas de produções textuais argumentativas. A autora desta dissertação integra esse grupo, o qual é liderado pela sua orientadora.

Figura 4 – 3º momento da 3ª fase da LT



Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa seara, de acordo com o viés sociointeracional da linguagem, adotado na terceira fase da LT, é possível mobilizar os conceitos de texto, contexto e sujeito. Isso possibilita, nesse terceiro momento, um trabalho, em sala de aula, com o processo de produção e compreensão textual, a partir da realização de atividades de leitura, compreensão, interpretação e produção de gêneros textuais orais e escritos.

Ao longo de nossa explanação, apontamos que o texto, na fase atual da LT, é visto como objeto de investigação e lugar da interação. Também destacamos que esse caráter dialógico da linguagem requer sujeitos ativos, os quais participam, na interação, como construtores sociais. Quanto ao contexto, Koch (2015a) explica que, tal como é compreendido no campo da LT, refere-se a todos os conhecimentos arquivados na memória desses sujeitos – considerados sempre ativos.

Em relação a esses conhecimentos, salientamos, conforme expõem Koch e Elias (2017), três importantes sistemas de conhecimento: o linguístico (gramatical e lexical); o enciclopédico (de mundo); e o interacional (ilocucional; comunicacional; metacomunicativo e superestrutural). O primeiro é “o responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual” (KOCH, 2015a, p. 58). O segundo diz respeito aos conhecimentos sobre o mundo que são adquiridos, de modo geral, em experiências vivenciadas pelo sujeito. O terceiro se refere às formas de interação (KOCH; ELIAS, 2017).

Ademais, convém acentuarmos que, como assevera Marcuschi (2008, p. 76), “a LT é uma perspectiva de trabalho orientada por dados autênticos, empíricos e extraídos do desempenho real”. Sendo assim, ocorre, tendo em vista o contexto atual de pesquisas, principalmente, por meio da investigação dos critérios de textualidade – atualmente, princípios de construção textual do sentido (KOCH, 2018a) – propostos por Beaugrande e Dressler (1981):

coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade.

Marcuschi (2008), observando os apontamentos dos teóricos proponentes dos referidos princípios, organizou-os da seguinte forma: coesão e coerência – princípios orientados pelo texto; intencionalidade e aceitabilidade – princípios de caráter psicológico; informatividade – princípio de caráter computacional; e situacionalidade e intertextualidade – princípios de caráter sociodiscursivo. Tendo em vista que, em nossa pesquisa, exploramos, com maior ênfase, a situacionalidade, esse será o primeiro princípio abordado, porém, antes disso, é necessário que nos voltemos para um viés mais pragmático – mencionado na segunda fase da LT – e suas noções de contexto. Tal escolha se justifica em razão de pensarmos que os tipos de contexto, conceituados no âmbito pragmático, podem introduzir a importância da situacionalidade.

2.2 TIPOS DE CONTEXTO

A noção de contexto é fundamental para o campo da pragmática. Segundo Marcondes (2005, p. 10), a pragmática “diz respeito à linguagem em uso, em diferentes contextos, tal como utilizada por seus usuários para a comunicação. É, portanto, o domínio da variação e da heterogeneidade, devido à diversidade do uso e à multiplicidade de contextos.” Conforme Pinto (2001, p.47), pode-se “procurar delimitar a Pragmática, admitindo a diversidade”.

De acordo com Parret (1984, p.39), o termo “pragmática” abrange diferentes disciplinas, orientações e perspectivas e “o modo mais fácil de classificar ‘tipos’ de pragmática é olhar os tipos de contextos que são considerados relevantes para uma descrição e explicação pertinente do discurso e de outras sequências semióticas”. Sob essa ótica, podemos distinguir cinco tipos de contexto: contexto co-textual; contexto existencial; contexto situacional; contexto acional e contexto psicológico.

O primeiro funciona como “contexto de descodificação”, o qual possibilita a descoberta da significância de macrounidades, isto é, textos; o segundo diz respeito à relação que há “entre quem fala, quem compreende, e sua localização espaço-temporal” (PARRET, 1984, p. 40). Por seu turno, o contexto situacional é relativo às situações que:

[...]enquanto contextos são uma classe ampla de determinantes sociais ou sociológicas. Pode consistir no cenário social das instituições (tribunal, hospital, sala de aula) ou nos ambientes do dia-a-dia (restaurante, lojas) com suas regras de conversação específicas e suas rotinas intelectuais próprias. Essas determinantes dão forma principalmente às propriedades convencionais de unidades textuais amplas, e as estruturas argumentativas e persuasivas do discurso. (PARRET, 1984, p. 41)

O contexto acional é aquele em que, com base inicial na teoria austiniana dos atos de fala, é determinado a partir da interação, ou seja, das ações linguísticas dos participantes de uma situação comunicativa. Já o contexto psicológico se refere “àquela parte da atividade mental” que se realiza em procedimentos de produção e compreensão de processos linguísticos determinados gramaticalmente” (PARRET, 1984, p. 42-43).

Em síntese, esses cinco tipos de contextos podem aparecer correlacionados: um não exclui a existência do outro. Além disso, a partir da descrição do contexto situacional, podemos inferir que se refere a uma noção passível de ser relacionada ao princípio de situacionalidade, nosso foco analítico.

Como já referido, a segunda fase da LT (vide Figura 2) teve embasamento em um viés pragmático, no qual o texto passou a ser estudado juntamente com o contexto e suas condições de produção, recepção e interpretação. Assim, o contexto situacional da Pragmática determina, por exemplo, regras a serem seguidas e estratégias a serem utilizadas em determinada situação comunicativa.

Nesse sentido, o debate público regrado é uma amostra de como o contexto situacional influencia no encaminhamento, a exemplo, de turnos de fala. Ao participar da produção desse gênero, os estudantes se inserem em uma situação comunicativa que exige o cumprimento de regras pré-estabelecidas e o uso de estratégias que corroboram a argumentação para uma possível adesão dos interlocutores. Ante o exposto, compreendemos que tal contexto (situacional) pode ser considerado um indício da relevância da situação comunicativa para a produção de um texto, sendo o princípio de situacionalidade, sob a perspectiva da LT, outra forma de explorar essa relação entre produção textual, recepção e interpretação.

Isso é o que discutimos, em maiores detalhes, a partir das estratégias de situacionalidade, na sequência. Todavia, haja vista o que já mencionamos: não existem muitos estudos que abordem o princípio de situacionalidade, pautamos a nossa abordagem, no que tange a essas estratégias, nos conceitos delimitados pelos teóricos proponentes (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), na revisão de Koch (1985) e em exemplos identificados, ao longo do processo de geração de dados desta pesquisa, em conjunto com os estudantes-participantes. Depreendemos que esse enfoque exemplificativo, com viés mais didático, não só amplia a discussão como também pode ser um importante subsídio para a boa compreensão do encaminhamento de nossas análises.

2.3 SITUACIONALIDADE

De acordo com Marcuschi (2008, p. 128), o princípio de situacionalidade “não só serve para interpretar e relacionar o texto ao contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção”. Segundo os teóricos propulsores (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), muito dificilmente um contexto comunicativo será situado sem mediação. Esta possibilita que um texto seja encaminhado para ser aceito e retomado pelos interlocutores¹⁵.

Koch (1985), ao revisar os estudos de Beaugrande e Dressler (1981) sobre a situacionalidade, explica que, em concomitância a esse princípio de construção textual do sentido, estão imbricadas duas ações discursivas: o controle e o direcionamento da situação. Aquele diz respeito a uma ação relativamente não mediada, isto é, uma simples reação do interlocutor ao que lhe foi apresentado, ao passo que este se refere ao encaminhamento da situação para se alcançar determinado objetivo.

Entretanto, Beaugrande e Dressler (1981), em seus estudos, também ressaltam que o limite entre essas duas ações discursivas é um tanto obscuro, visto que pode mudar de acordo com a perspectiva adotada pelos interlocutores. Os estudiosos asseveram que alguns participantes, durante a situação comunicativa, podem optar por ocultar seus direcionamentos, com o propósito de passarem a impressão de que estão sob o controle da situação.

Dando seguimento, a ocorrência do controle da situação é elencada, por Koch (1985), em casos de rebaixamento, falta de continuidade, solução do problema e dominância social. De igual forma, a autora dispõe que o direcionamento da situação ocorre em casos de negociações de objetivos, em que os interlocutores podem apresentar aos demais participantes: pedidos, invocações, informações, opções de barganha, ameaças ou partir para as vias de fato, como violência física e furto.

Neste estudo, a partir do que expõe Koch (1985) em referência ao controle da situação, compreendemos que o rebaixamento diz respeito à inferiorização do objeto (material – um livro, por exemplo – ou abstrato – o assunto) em discussão; a falta de continuidade se refere ao encerramento da situação comunicativa; a solução do problema é a resolução e, por consequência, a conclusão da discussão; e a questão de dominância social está voltada para a relação hierárquica existente entre os interlocutores, uma vez que pode interferir no modo como eles negociam ou aceitam o que está em pauta.

Quanto à negociação de objetivos prevista no direcionamento da situação, Beaugrande e Dressler (1981) enfatizam que acontece quando se estabelece um conflito entre os interlocutores, os quais necessitam de estratégias para negociar e alcançar suas metas. Isso

¹⁵ Neste estudo, equiparado a termos como locutores/emissores/produtores e ouvintes/receptores/leitores.

posto, os teóricos defendem que, tendo em vista a teoria de planos, determinada situação comunicativa pode ser realizada de acordo com *scripts* (roteiros determináveis) – espécie de modelo cognitivo abordado pela LT – ou deve ser adaptada.

Nesse sentido, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), o interlocutor deverá, por meio do direcionamento da situação, empregar métodos que o auxiliem a alcançar a cooperação e aceitação por parte dos outros participantes. Esses métodos são os elencados por Koch (1985) – pedidos, invocações, informações, barganhas, ameaças, violência física e furto.

Há, ainda, uma escalada no quadro de planos, a qual prevê uma relação de perda e ganho, em que os interlocutores procuram negociar, de modo gradativo, os seus objetivos. Quando a negociação se encaminha para a violência verbal (ameaça) e física, o interlocutor chega ao nível que ultrapassa um limite favorável de negociação, segundo Beaugrande e Dressler (1981).

Koch (1985, p. 24) também menciona que Beaugrande e Dressler (1981) “sugerem uma série de estratégias plausíveis para o direcionamento da situação, adaptáveis às situações concretas de comunicação”. Nesse caso, são doze estratégias, as quais integram a nossas categorias de análise, e que podem ser adaptadas a diferentes situações comunicativas¹⁶.

A **Estratégia 1** aconselha que “para iniciar um discurso, convém usar um controle da situação” (KOCH, 1985, p. 24), ou seja, para dar início a uma interação, devemos apresentar um ponto de vista. Um exemplo¹⁷ de controle pode ser identificado no fragmento a seguir, em que podemos perceber claramente um posicionamento por parte do interlocutor: “[...] negros deviam ser admitidos nas Universidades Estaduais... meu colega e eu demonstraremos que a exclusão dos negros do ingresso a Universidades Estaduais não apenas é injusta... mas é absurda... as pessoas negras não são apenas uma cor na trama social... [...]”.

No entanto, quando esse ponto de vista não for compartilhado pelos demais participantes, eles deverão empregar a **Estratégia 2**: “Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) rejeitá-lo totalmente; b) colocá-lo em questão; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle” (KOCH, 1985, p. 24-25). Nessa situação, segundo tecem Beaugrande e Dressler (1981), as opções “a” e “d” dependem da relação de dominância social entre os interlocutores, sendo que a opção “a” é pouco recomendada e a opção “b” seria a mais apropriada para uma negociação indireta.

¹⁶ Conforme Beaugrande e Dressler (1981), assim como apresentadas por eles, essas estratégias podem não funcionar em todos os casos ou se incluir em todas as ações discursivas existentes.

¹⁷ Os exemplos citados são fragmentos retirados do Apêndice S, o qual diz respeito ao *feedback* de uma atividade prática, realizada em sala de aula, sobre as estratégias de situacionalidade. Para melhor compreensão, sugerimos a leitura do referido apêndice.

Em “o Doutor Du Bois acrescenta é impossível... é impossível... que um negro receba uma educação adequada numa faculdade branca”, temos o emprego da Estratégia 2b, c e d, pois, nesse caso, o interlocutor não só ignora uma informação apresentada pelo oponente, como também coloca em questão o posicionamento apresentado, substituindo-o pelo seu próprio: é impossível que um negro estude numa faculdade branca.

Por conseguinte, instaurada a situação comunicativa, inicia-se a negociação entre os interlocutores, momento em que podem entrar em ação a **Estratégia 3**: “Para encetar a escalada do quadro de planos, convém valorizar o objeto pedido ou a ação que se está sendo solicitado a executar” (KOCH, 1985, p. 25) e a **Estratégia 4**: “No caso de um controle não ser aceito, deve-se substituí-lo por outra versão menos mediatizada” (KOCH, 1985, p. 25). Essas estratégias oportunizam que o interlocutor se aproxime dos outros participantes e de sua realidade, uma vez que, ao valorizar o objeto pedido, o interlocutor pode passar a falsa impressão de que está favorável à resolução da negociação e, também, ao substituir o seu discurso por outra versão, poderá adaptá-lo a uma versão mais passível de compreensão e aceitação.

Nos trechos: “o mais eminente especialista em negros da América é produto de uma instituição de educação de tradição racista vemos que Du Bois conhece bem a resistência dos brancos à mudança” e “mas isso não é motivo para impedir o negro de entrar na faculdade... se não fosse algo revolucionário no Sul eu ainda usaria grilhões e a Sta. Bulk estaria fugindo do seu feitor”, há, respectivamente, o emprego dessas duas estratégias. No primeiro, o interlocutor adapta o seu discurso para uma breve concordância com o argumento apresentado pelo oponente; logo após, no segundo, coloca-se no lugar de todos os negros, de forma a valorizar a sua defesa.

No que tange à **Estratégia 5**: “É conveniente projetar os próprios desejos e objetivos nos demais participantes, desde que não haja evidência em contrário” (KOCH, 1985, p. 25), essa se explica por si mesma. Quando o interlocutor perceber que o ambiente está seguro para projetar suas pretensões nos demais, ele poderá empregar essa estratégia e, talvez, atingir seus objetivos. No trecho apresentado para exemplificar a Estratégia 3, também podemos identificar a Estratégia 5, uma vez que, como mencionamos, para valorizar a causa defendida, o interlocutor se coloca no lugar do público – auditório particular (conceito discutido, posteriormente, em 2.5) – ao qual quer sensibilizar: os negros.

Por outro lado, em casos em que a negociação toma um rumo no qual os interlocutores estão divergindo quanto ao tópico principal da discussão, será preciso utilizar a **Estratégia 6**: “Quando os controles dos participantes não combinam entre si, convém negociar o sentido dos

conceitos-tópico envolvidos” (KOCH, 1985, p. 25). Em: “isso não é motivo para impedir o negro de entrar na faculdade...”, é possível perceber que o interlocutor negocia o tópico: ingresso de estudantes negros em faculdades de alunos brancos.

Ademais, consoante Beaugrande e Dressler (1981), em circunstâncias nas quais o interlocutor não deseja ter seu tópico totalmente rejeitado, convém não o apresentar de forma direta. Para não o apresentar de forma direta, o interlocutor poderá se apoiar na **Estratégia 7**: “Havendo possibilidade de um controle direcionado para um plano ser desacreditado, não se deve apresentá-lo, mas também não comprometer-se com o oposto” (KOCH, 1985, p. 25) e na **Estratégia 8**: “Se houver risco de um controle ser desacreditado, convém não apresentá-lo diretamente, mas indagar dos outros participantes as razões pelas quais ele não seria plausível” (KOCH, 1985, p. 25).

Vejamus um exemplo referente à Estratégia 7: “(...) o doutor W.E. B. Du Bois é talvez o mais eminente estudioso dos negros na América e ele comenta... é um total desperdício de dinheiro... tempo e paciência... tentar obrigar uma poderosa maioria... a fazer o que estão resolutos a não fazer”. Nesse exemplo, o interlocutor faz uso de outra voz, a voz de uma autoridade, para apresentar, de forma indireta, o seu posicionamento e, ao mesmo, não se comprometer com o ponto de vista do adversário.

Em relação à escalada no quadro de planos, a **Estratégia 9**: “Quando se deseja obter objetos ou favores de outros, convém rejeitar seus pedidos, invocações ou informações até que a escalada do plano atinja o estágio de barganha” (KOCH, 1985, p. 26), é bastante propícia. Entretanto, Beaugrande e Dressler (1981) salientam que essa é uma estratégia que deve ser empregada com muito cuidado, pois pode passar do estágio de negociação para o estágio extremo de violência física. Relativo a isso, no trecho referente, também, à Estratégia 2c, notamos que o interlocutor rejeita o posicionamento do outro grupo, ignorando uma informação apresentada a respeito de W.E.B Du Bois.

Nesse viés, entra em jogo a **Estratégia 10**: “Para evitar a renúncia aos próprios objetivos ou a escalada extrema do parceiro, pode-se mostrar indecisão nas próprias recusas” (KOCH, 1985, p. 26). Tal estratégia promove, de modo mais moderado, a escalada desejada no quadro de planos.

Para valorizar essa escalada no quadro de planos, há a possibilidade de empregar a **Estratégia 11**: “Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se informar ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos” (KOCH, 1985, p 26). Essa estratégia não só dá subsídios para que o interlocutor fortaleça seu posicionamento

e, assim, obtenha, de fato, o controle da situação, por meio de uma resolução favorável a ele, como também apresenta o argumento de autoridade – discutido na seção 2.6 desta dissertação. A menção ao Doutor De Bois, já referida em excertos anteriores, é um exemplo disso.

Por fim, temos a **Estratégia 12**: “Para encorajar a cooperação, é aconselhável depreciar o dispêndio do tempo e de recursos que os outros terão de empregar para favorecer nossos objetivos” (KOCH, 1985, p 26). Tal estratégia aconselha que o interlocutor, com o intuito de obter a cooperação do outro, apresente a ele os motivos pelos quais a situação comunicativa não merece dispender de mais tempo, posto que, de forma geral, não se prevê fácil resolução para aquele momento. A exemplo, podemos mencionar o segmento: “a hora da justiça a hora da liberdade e a hora da igualdade é sempre é sempre é esta é agora”, pois ao determinar que a hora “é agora”, o interlocutor impõe a ideia de que não há mais tempo a ser perdido. A questão precisa ser solucionada naquele momento.

A seguir, com base nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), abordamos a imprescindibilidade de uma argumentação voltada para a adesão dos interlocutores. Diante disso, na presente discussão referente à situacionalidade, já é possível observar que tais estratégias podem ser um importante conhecimento a ser desenvolvido para a qualificação de produções textuais de cunho argumentativo, visto que – por darem subsídios para que os interlocutores, de forma consciente, encaminhem suas produções ao desfecho pretendido, sem necessidade de partirem para uma escalada no quadro de planos que se aproxime do desrespeito e das vias de fato – possibilitam que a habilidade de argumentar, em contextos específicos de comunicação, seja melhor explorada.

2.4 OUTROS PRINCÍPIOS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL DO SENTIDO E SUA RELAÇÃO COM A SITUACIONALIDADE

Para Marcuschi (2008, p. 129), o princípio de situacionalidade, mesmo com seu viés estratégico, é considerado supérfluo, “já que se admite que todo sentido é sentido situado”. Não concordamos com esse posicionamento e, por isso, começamos a discussão da presente seção com a seguinte afirmação de Antunes:

Essa inserção da linguagem em nossa atividade social é tão óbvia que até mesmo temos dificuldade de percebê-la. O absolutamente evidente é que falamos sempre em um lugar, onde acontece determinado evento social, e com a finalidade de, intervindo na condução desse evento, executar qualquer ato de linguagem: expor, defender ou refutar um ponto de vista, fazer um comentário, dar uma justificativa, uma ordem, fazer o relato de um fato, convencer, expressar um sentimento, apresentar um plano, uma pessoa, um lugar, fazer uma proposta, ressaltar as qualidades de um produto, pedir ou oferecer ajuda, fazer um desabafo, defender-se, protestar, reivindicar, dar um

parecer, sintetizar uma ideia, expor uma teoria; enfim, fazemos, o dia todo e todos os dias, inúmeras ações de linguagem, cada uma, parte constitutiva de uma situação social qualquer (ANTUNES, 2010, p. 35).

A partir das palavras da autora, enfatizamos que, embora considerado óbvio que “todo sentido é sentido situado” (MARCUSCHI, 2008, p. 129), o óbvio, às vezes, precisa ser revelado e detalhado. Como podemos ver, a situacionalidade é um fenômeno que pode determinar o desenvolvimento de produções textuais, orais e escritas, em diversos lugares e situações sociais. Logo, tal princípio, ao nosso ver, tem muita importância – é uma função fundamental para que um texto se efetive (ANTUNES, 2010) – no que concerne à interação em sociedade, seja ela no trabalho, na rua, na escola, na academia ou em casa. Aqueles que têm consciência da situação comunicativa na qual estão inseridos e sabem quais estratégias empregar para conquistar o seu objetivo comunicativo, com certeza, avançam mais no que diz respeito à argumentação e, também, aos outros princípios de construção textual do sentido, propostos por Beaugrande e Dressler (1981).

A exemplo, destacamos que, em nosso entendimento, um intertexto e uma informação só fazem sentido, no texto, quando estão adequados ao propósito da situação comunicativa. Outrossim, consideramos que as chances de um texto ser aceito pelos interlocutores são bem maiores quando estratégias são empregadas, intencionalmente, para aproximá-los do objeto discutido.

Nesse sentido, compreendemos que a situacionalidade é um princípio que pode se relacionar com todos os outros seis propostos por Beaugrande e Dressler (1981). Por esse motivo, na sequência, após a discussão a respeito dos tipos de contexto, dentre eles, o contexto situacional, e o detalhamento das estratégias de situacionalidade, apresentamos cada um desses outros princípios de construção textual do sentido e os seus interesses principais.

Com isso, nosso intuito é demonstrar possibilidades de articulação entre eles e a situacionalidade – considerada, neste estudo, como o princípio de maior importância, visto que constitui nosso foco central de investigação. Para tanto, pretendemos, de forma sucinta, refletir sobre como alguns se aproximam mais e outros menos, mas todos podem ter relação com a situacionalidade que, sob nossa ótica, é um princípio indispensável no que diz respeito aos estudos do texto.

2.4.1 Coerência

Segundo Koch (2018b, p. 52), “a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”. Conforme a estudiosa explica, determinada situação comunicativa é entendida como coerente quando os interlocutores, por meio de um conjunto de fatores: cognitivos, situacionais, socioculturais e interacionais, constroem e conseguem atribuir sentido a ela.

De acordo com Marcuschi (2008), o princípio de coerência pode envolver as relações: a) microestrutural imediata – presente na sequência dos enunciados; b) macroestrutural – presente na significação global do texto; e c) interlocutiva – realizada por meio de processos sociointerativos. O autor (2008, p. 126) entende que “as evidências a partir do texto (enunciados, itens lexicais, saliências etc.) devem entrar em ação no conjunto dos conhecimentos do receptor para atuarem na construção do sentido final do texto”.

Desse modo, podemos inferir que para um texto ser considerado coerente é preciso, antes de mais nada, atentar para a situação comunicativa na qual ele se insere e a forma como ele se incorpora. Isso, tendo em mente uma adequação do texto produzido à compreensão dos interlocutores e aos conhecimentos – dentre eles, os recursos coesivos – que podem ser compartilhados com esses interlocutores. É, nesse contexto, que evidenciamos a relação com a situacionalidade, posto que ela interfere na maneira como o texto será recebido e compreendido.

2.4.2 Coesão

O princípio de coesão pode ser conceituado “como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (KOCH, p. 45, 2018b). Para Marcuschi (2008), o referido princípio constitui certa formalidade ao conferir sentido ao texto, pois não só dá conta da organização sequencial – por meio de recursos conectivos ou referenciais – como, de igual forma, determina padrões para a transmissão de conhecimentos e sentidos.

No entanto, a coesão não se resume a apenas isso e, assim como a LT, passou por revisões e ampliações ao longo dos últimos anos. Koch (2018b), em grande parte de seus estudos, enfatiza duas modalidades coesivas, as quais ela denomina como remissão e sequenciação. A coesão por remissão/referenciação concerne à reativação e à sinalização textual. Esta orienta o processamento textual de modo a estabelecer ordem para a sequência textual e aquela é realizada por meio de anáforas ou catáforas. Já a coesão sequencial, “por seu

turno, é aquela através da qual se faz o texto avançar, garantindo-se, porém, a continuidade dos sentidos” (KOCH, 2018b, p. 52).

Em seus estudos atuais, a LT apresenta maior enfoque no processo de referenciação, a partir da progressão referencial, a qual constitui cadeias referenciais. Koch (2014, p. 127) postula que são essas cadeias que “garantem não só a progressão e a continuidade referencial, como exercem papel de relevância na orientação argumentativa do texto e, por decorrência, na construção textual do sentido”.

Desse modo, podemos inferir que a coesão dá subsídios para que o interlocutor consiga construir um raciocínio lógico e, pensando na produção de um texto argumentativo, serve como elemento prévio à apresentação de argumentos. Isso significa que, relativo à situacionalidade, a coesão pode facilitar a continuidade e o direcionamento de determinada situação comunicativa, tendo em vista que o interlocutor, ao construir um raciocínio prévio a respeito de determinado tópico, tem mais chances de se adequar à discussão e progredir nela.

2.4.3 Intertextualidade

Consoante Marcuschi (2008, p. 129), o princípio em pauta “subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação”. De acordo com o estudioso, todos os textos se relacionam com outros textos, apresentando o que a LT entende por intertextualidade.

Koch (2018a) classifica a ocorrência desse princípio em duas formas: explícita e implícita. A primeira se refere à citação de outro texto – intertexto – com apresentação de sua fonte ou à retomada de falas anteriormente expostas pelos interlocutores em situações de comunicação face a face. A segunda diz respeito à menção de um intertexto sem a indicação de sua fonte.

Nesse último caso, o esperado é que o interlocutor, mesmo sem referência à fonte, reconheça o intertexto a partir do acesso aos seus conhecimentos – mencionados na seção 2.1. Conforme depreende Santos (2017, p. 30), “ao acessar um texto, o leitor/interlocutor estaria acessando os seus próprios conhecimentos para, então, conseguir realizar relações entre textos”.

Nesse prisma, esse é um princípio que, além de apresentar o argumento de autoridade – discutido em 2.6, como já mencionamos –, por meio de citação direta ou paráfrase, pode se inserir na estratégia 11 de situacionalidade, a qual remete para o emprego de vozes externas – autoridades – que possam contribuir à situação comunicativa. Logo, a situacionalidade articulada à intertextualidade pode conferir maior credibilidade ao texto, mediante à articulação

de vozes externas na tessitura argumentativa, e, por consequência, maior compreensão e adesão por parte dos interlocutores.

2.4.4 Intencionalidade

Como explana Marcuschi (2008, p. 126), intencionalidade é o princípio que, “centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização”. Refere-se à pretensão do produtor, em situação comunicativa específica, ao produzir determinado texto para determinado receptor. Consoante Fávero (1985, p. 32, grifos da autora), “a intencionalidade, no *sentido estrito*, é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize na sua totalidade, especialmente na conversação usual.”

Em sentido amplo, esse princípio enfoca a forma como o interlocutor busca alcançar suas intenções. Ainda nas palavras da referida autora, “[...] as intenções do locutor, ao produzir um enunciado, podem ser as mais variadas possíveis, porém, todo falante, ao comunicar-se, tem certas intenções” (FÁVERO, 1985, p. 32). Essas intenções podem manifestar-se, a exemplo, por meio do controle apresentado pelos interlocutores, haja vista que, ao apresentarem um ponto de vista, no mínimo, esperam alcançar o interesse dos demais participantes, para que, assim, consigam se estabelecer em uma situação comunicativa e, na sequência, obter o controle dessa situação.

Desse modo, neste estudo, o princípio de intencionalidade, assim como os anteriores, terá seu espaço no que tange à situacionalidade. Voltando-se para os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), Fávero (1985) conclui que uma situação comunicativa é direcionada por um plano sempre que o interlocutor tenta conduzi-la para um objetivo (intenção). “O termo *direcionamento da situação* (“situation management”) designa essa atividade” (FÁVERO, 1985, p. 35).

Nesse viés, como podemos observar no princípio de situacionalidade, os interlocutores produzem seus textos com o intuito de negociarem e obterem o controle da situação comunicativa. Para isso, empregam estratégias de natureza argumentativa, que são selecionadas de acordo com o direcionamento que pretendem dar à situação, isto é, ao tentar negociar, o interlocutor tem uma intenção – conquistar a adesão do outro – mesmo que essa não seja apresentada de forma direta na situação comunicativa.

2.4.5 Aceitabilidade

Koch (2018a, p. 51) expõe que “a aceitabilidade é contraparte da intencionalidade. Refere-se à concordância do parceiro em entrar num “jogo de atuação comunicativa” e agir de acordo com suas regras, fazendo o possível para levá-lo a um bom termo”. Tal princípio:

[...]constitui-se, assim, num importante controle para a seleção e motivação do uso das alternativas num texto que estão na dependência direta das *intenções* do locutor que vai, desta forma, utilizar determinados elementos linguísticos para orientar o alocutário num determinado sentido (FÁVERO, 1985, p. 37, grifos da autora).

Ainda, segundo Koch (2018a), diz respeito aos interlocutores aceitarem o texto apresentado a eles como coeso, coerente e relevante. Dessa forma, consoante a esse pensamento, Marcuschi (2008) dispõe que é um princípio de aspecto interpretável e significativo que se amplia ao plano dos sentidos.

Para Fávero (1985, p. 35), em sentido estrito, refere-se “à atitude do alocutário de que a série de ocorrências deve constituir um texto coesivo e coerente, que tem alguma relevância para ele, por exemplo, veicular conhecimento ou permitir cooperação.” Por sua vez, no sentido amplo, diz respeito à simples disposição em participar de uma situação comunicativa.

Em síntese, para dar início a uma situação comunicativa, um dos interlocutores necessita, primeiramente, alcançar a disposição dos demais em dar continuidade à situação estabelecida. Para tanto, os participantes, em um primeiro momento, devem demonstrar interesse em negociar os conceitos-tópico envolvidos, de modo que, a partir disso, seja possível encaminhar a situação para uma adesão relacionada aos objetos de discussão.

Assim, ao olharmos, com maior atenção, para a situacionalidade, vemos que é um princípio que está estritamente relacionado à aceitabilidade e à intencionalidade. O interlocutor, ao tentar direcionar uma situação comunicativa para a obtenção de um controle, necessita adequar, intencionalmente, o seu texto à recepção e, conseqüentemente, à aceitação esperada de seus interlocutores.

2.4.6 Informatividade

Para Koch (2018a, p. 50), “a informatividade diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada”. Haja vista isso, a autora menciona que deve existir um equilíbrio entre o que é considerada informação nova e o que é considerada informação dada.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), tais informações devem ser balanceadas para que o interlocutor compreenda o texto.

No que concerne ao grau de previsibilidade, existem três graus de informatividade: baixo, médio e alto. Koch (2018a) classifica o grau baixo de informatividade como aquele em que a informação apresentada é muito previsível; já quando a informação não é tão previsível, a estudiosa a entende como sendo de grau médio; e, por fim, quando for exigido muito esforço para que a informação seja compreendida, ela será considerada de grau alto.

Nesse viés, ao pensarmos nas estratégias de situacionalidade, torna-se perceptível uma relação entre a situacionalidade e a informatividade. O interlocutor, ao buscar direcionar a situação comunicativa ao seu objetivo comunicativo – obtenção do controle – apresentará, intencionalmente, informações com a pretensão de alcançar a cooperação dos seus pares, por meio da aceitabilidade. Tal ação se evidencia, com maior ênfase, assim como no caso da intertextualidade, no emprego da estratégia 11 de situacionalidade, que possibilita ao interlocutor informar opiniões de ausentes para fortalecer a defesa apresentada.

Sob essa analogia, podemos averiguar que, nesta pesquisa, estamos abordando um fenômeno muito relevante para a produção e compreensão textual dos estudantes no que tange à argumentação. Entendemos que, por mais evidente que a situacionalidade possa parecer, no caso de estudantes em processo de qualificação argumentativa, é preciso que eles tenham consciência da magnitude e influência que a situação comunicativa tem perante o encaminhamento de uma produção textual. Dessa forma, a constituição desse saber deve ocorrer, impreterivelmente, em sala de aula, de modo a dar subsídios para que os alunos possam, a partir da situacionalidade, avançar em relação à argumentação e, também, atentar aos aspectos levantados pelos outros princípios de construção textual do sentido.

2.5 ARGUMENTAÇÃO

Consideramos pertinente iniciar esta seção enfatizando a importância da argumentação no contexto atual, visto que nossas interações, nas mais diversas esferas sociais, estão impregnadas de discursos argumentativos. Para reforçar esse nosso entendimento, introduzimos Fiorin (2018, p. 29), o qual afirma que: “na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento”.

Nessa perspectiva, consoante Abreu (2009, p. 10), atualmente, podemos compreender que, de modo geral, ao argumentar, tentamos persuadir e convencer o outro a aceitar aquilo que desejamos, “mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro”. Todavia, para se chegar a essa compreensão, os estudos acerca da argumentação passaram por uma longa transformação.

Conforme arrazoa Plantin (2008, p. 8-9), a argumentação, em seu princípio clássico, estava “vinculada à lógica, ‘a arte de pensar corretamente’, à retórica, ‘arte de bem falar’, e à dialética, ‘a arte de bem dialogar’”. De acordo com o autor, do final do século XIX ao início do XX, ocorreram muitas mudanças referentes aos estudos dessa arte, dentre elas, a deslegitimação da retórica e, conseqüentemente, sua exclusão dos currículos das universidades republicanas. Como explica Reboul (2004, p. 80), os filósofos da época, a exemplo, Descartes, entendiam que as verdades vinham de experiências sensíveis, da lógica, “e a retórica, com seus artifícios verbais”, afastava-se dessas experiências.

Desde então, os estudos referentes à argumentação passaram por muitas etapas, sendo Chaim Perelman – juntamente com sua colaboradora Lucie Olbrechts-Tyteca – o teórico responsável por difundir, após a Segunda Guerra Mundial, com sua obra intitulada “Tratado da argumentação: a nova retórica”, uma reformulação da retórica, centrada na interpretação da dialética, outrora pensada por Aristóteles. Coelho, no prefácio à edição brasileira, da referida obra, apresenta uma importante colocação:

O pioneirismo de Perelman, na reabilitação da retórica, é unanimemente reconhecido. Antes dele, a noção aristotélica, e as extraordinárias possibilidades que propicia, não despertaram o interesse de sucessivas gerações de filósofos. É certo, também, por outro lado, que o pensador belga não se limitou a transpor acriticamente o conceito de dialética da Antiguidade aos nossos dias atuais. Pelo contrário, suas reflexões sobre o discurso argumentativo e a introdução dos conceitos de auditório interno e universal ampliaram, de modo significativo, o conhecimento acerca desse processo comunicativo (COELHO, 2014, prefácio).

Desse modo, como não poderia deixar de ser, a partir de agora, nesta seção, abordaremos alguns dos principais conceitos – auditório e acordo – explorados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os quais julgamos essenciais no processo argumentativo previsto em nosso trabalho, desenvolvido em sala de aula, com os tipos de argumentos, o gênero oral debate público regrado e a situacionalidade.

Cabe ressaltar que, segundo esses estudiosos, “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 18). Afirmção que podemos relacionar com

a situacionalidade, uma vez que tal princípio prima pela adaptação do discurso/texto à aceitação dos demais envolvidos na situação comunicativa. Como postulam os teóricos:

Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembleias, em certos meios. Não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 19).

Logo, na concepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), para uma boa argumentação, é preciso que conheçamos, nos termos deles, nossos auditórios, pois são eles que definem a forma como o processo argumentativo será desenvolvido ao longo da situação comunicativa. É nesse viés que Fiorin (2018, p. 74) também concorda que “o orador sempre escolhe e articula seus argumentos em função de um ponto de vista sobre o auditório”.

Dessa forma, ainda em consonância com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 26-27), é o auditório quem cria o orador, não o contrário, visto que “o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige”. Por isso, a relevância, na constituição argumentativa, da adaptação do discurso e, nesse ínterim, do princípio de situacionalidade, foco de nossa pesquisa.

Outro ponto importante, enfatizado pelos teóricos em comento, é a distinção que fazem em relação à natureza dos auditórios, que, na aceção deles, podem ser universais ou particulares. Quanto a este, podemos depreender que se refere ao auditório que exige uma argumentação voltada para um grupo específico e, sobre aquele, podemos inferir que se refere ao auditório que exige uma argumentação voltada para todos – sem distinção de classe, profissão, idade, sexo. Os teóricos também salientam que:

[...] os auditórios não são independentes; que são auditórios concretos particulares que podem impor uma concepção de auditório universal que lhes é própria; mas, em contrapartida, é o auditório universal não definido que é invocado para julgar da concepção do auditório universal própria de determinado auditório concreto, para examinar, a um só tempo, o modo como é composto, quais os indivíduos que, conforme o critério adotado, o integram e qual a legitimidade desse critério. Pode-se dizer que os auditórios julgam uns aos outros (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 39).

Assim, quando voltamos nossa argumentação para um único ouvinte, podemos estar nos referindo, principalmente, a um auditório particular, uma vez que esse pode estar representando um público específico. A exemplo, um coordenador, de determinado setor empresarial, representa o seu setor perante os seus chefes, e esses, em reuniões, voltam o seu discurso não somente para o coordenador em questão, mas para todos os representados por ele. De mesmo

modo, os autores também entendem que existem auditórios de elite, os quais, em determinados contextos, podem ser compreendidos como auditórios universais, como é o caso de especialistas, de área específica, que se referem a outros especialistas da mesma área.

Nesse panorama, tendo em vista que estamos nos encaminhando para encerrar a discussão referente ao auditório, Abreu (2009, p. 39) traz uma pertinente contribuição, que não podemos ignorar. O autor acentua que “é preciso não confundir interlocutor com auditório”, pois, como ele mesmo explica, um repórter que nos entrevista é o nosso interlocutor direto, mas não o nosso auditório. Este consiste naqueles que nos assistem ou leem nossa entrevista.

Para nós, essa é uma asserção significativa, porque, pensando no contexto do debate público regrado, de fato, embora os interlocutores debatam entre si e possam ser compreendidos como auditório, também há a plateia. Essa possui, como função, avaliar a argumentação desses interlocutores/debatedores e, igualmente, pode ser considerada como auditório. Isso posto, para concluir nossa explanação acerca desse importante elemento, citamos, uma vez mais, Abreu (2009), o qual define, didática e sucintamente, o que é um auditório:

O auditório é o conjunto de pessoas que queremos convencer e persuadir. Seu tamanho varia muito. Pode ser do tamanho de um país, durante uma comunicação em rede nacional de rádio e televisão, pode ser um pequeno grupo, dentro de uma empresa, mas pode ser apenas uma única pessoa: um amigo, um cliente, ou um namorado ou namorada (ABREU, 2009, p. 39).

Dando seguimento a esta seção, no parecer de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), o ponto de partida de uma argumentação presume uma aceitação, não só por parte dos interlocutores, mas, principalmente, por parte do auditório, a qual acontece por meio de um acordo. Em relação a isso, Reboul (2004, p. 164) enfatiza: “não há argumentação possível sem algum acordo prévio entre o orador e o seu auditório”, e Fiorin (2018, p. 91), de igual forma, declara que “os parceiros de uma discussão devem sempre partir de um ponto em comum entre eles e defender ideias opostas a partir dele. Caso contrário, a interação não leva a nada, pois o que um diz nada tem a ver com o que o outro afirma”.

Nesse contexto, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) sustentam que, em todo acordo, existem objetos que são pontos de partida da argumentação. Os teóricos os agrupam em duas categorias: a do real, que diz respeito ao auditório universal e comporta os fatos, as verdades e as presunções; e a do preferível, que se refere ao auditório particular e comporta os valores, as hierarquias e os lugares do preferível. Os fatos são aqueles que consistem em algo real e comum a todos ou grande maioria. As verdades são aquelas que se relacionam aos fatos, porém, são mais complexas e se encontram pautadas em concepções filosóficas, científicas e religiosas.

Por outro lado, as presunções são aquelas relacionadas às opiniões apresentadas como ponto de partida nos discursos argumentativos.

No que diz respeito à categoria do preferível, de acordo com os teóricos, os valores são aqueles que influenciam posicionamentos de determinados grupos e podem ser distinguidos em abstratos e concretos: estes são aqueles vinculados a pessoas, determinados objetos e grupos específicos, como a igreja, e aqueles são mais subjetivos, como a fé. Ainda em relação aos valores, ressaltamos que, em conformidade com os estudiosos:

A argumentação se baseia, conforme as circunstâncias, ora nos valores abstratos, ora nos valores concretos; às vezes é difícil perceber o papel representado por uns e outros. Quando dizemos que os homens são iguais porque (sic) filhos de um mesmo Deus, parecemos estear-nos num valor concreto para encontrar um valor abstrato, o da igualdade; mas poderíamos dizer também que se trata, nesse caso, apenas do valor abstrato que se expressa recorrendo, por analogia, a uma relação concreta (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 88).

Em relação às hierarquias, estas são entendidas sob um viés de superioridade, abstrata ou concreta, entre uma coisa em relação a outra. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 90) definem e exemplificam as referidas categorias da seguinte forma: “ao lado das hierarquias concretas, como a que expressa a superioridade dos homens sobre os animais, há hierarquias abstratas, como a que expressa a superioridade do justo sobre o útil”.

Quanto aos lugares, no entendimento dos teóricos em comento, referem-se às premissas gerais, derivadas dos tópicos advindos da dialética aristotélica, os quais podem ser: lugares da quantidade; lugares da qualidade; e outros lugares. Os primeiros são os lugares-comuns que determinam a qualidade de alguma coisa com base em razões quantitativas. Os segundos são aqueles que se opõem às razões quantitativas, isto é, numéricas, apresentando razões qualitativas. Enquanto os terceiros são os lugares da ordem, do existente, da essência e da pessoa.

Nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca, “os lugares da ordem afirmam a superioridade do anterior sobre o posterior” (2014, p. 105); os lugares do existente “afirmam a superioridade do que existe, do que é atual, do que é real, sobre o possível, o eventual ou impossível” (2014, p. 106); os lugares da essência concedem “valor superior aos indivíduos enquanto representantes bem caracterizados dessa essência” (2014, p. 106); e, por fim, os lugares da pessoa estão “vinculados à sua dignidade, ao seu mérito, à sua autonomia” (2014, p. 107).

Também em relação aos pontos de partida, para fechar essa questão, trazemos o comentário exemplificativo de Fiorin (2018) – que os entende como pontos comuns, acordados no início de uma discussão – o qual, em nossa visão, consideramos bastante elucidativo:

O ponto de partida comum pode ser um fato (por exemplo, “A dengue é transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*”); uma suposição (como “Todos os políticos são corruptos”); um valor (por exemplo, “A pedofilia é inaceitável”); uma norma (como “Não se pode fazer publicidade de bebidas”); uma hierarquia de valores (por exemplo, “O conteúdo das provas é mais importante do que a forma como foram obtidas”), etc (FIORIN, 2018, p. 91, grifos do autor).

Dessa maneira, destacamos que, para nós, o acordo – ou acordo prévio como apresenta Reboul (2004) –, assim como o auditório (universal e particular), é um fator que possui extrema importância nesta pesquisa. Em nosso entendimento, é a partir dele que se inicia determinada situação comunicativa e se viabiliza o emprego das estratégias de situacionalidade, uma vez que elas buscam negociar – Estratégia 6 de situacionalidade – os objetos (lugares) ou objetivos, que estão em discussão, com o auditório e, também, por exemplo, no caso do debate, com os interlocutores.

Destarte, diante de todo o exposto acerca da argumentação, a partir do viés dado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), ao auditório e ao acordo prévio – fatores que são considerados, pelos teóricos e por nós, como fundamentais para a adaptação do discurso à aceitação do auditório –, encerramos esta seção fazendo menção à Reboul (2004, p. 92). Inspirado nos referidos estudiosos, o autor define argumentação em cinco características: “1) dirige-se a um auditório; 2) expressa-se em língua natural; 3) suas premissas são verossímeis; 4) sua progressão depende do orador; 5) suas conclusões são sempre contestáveis”. Contudo, salientamos que nossa discussão – teórica – acerca da argumentação, não finda aqui, pois, na seção posterior, passamos aos tipos de argumentos, que, devido ao seu grau de importância, serão expostos separadamente.

2.6 TIPOS DE ARGUMENTOS

Conforme explica Fiorin (2018, p. 19), “os argumentos são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese”. Por conseguinte, para isso, são necessárias técnicas argumentativas que, nas palavras de Abreu (2009, p. 47), “estabelecem relação entre as teses de adesão inicial (os pontos de partida) e a tese principal. Essas técnicas, nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), concernem ao emprego dos tipos de argumentos.

Isso posto, como bem realça Plantin (2008, p. 48), em remissão ao legado dos referidos teóricos, os tipos de argumentos são “uma contribuição essencial”, do Tratado da Argumentação, que apresenta um “inventário das formas argumentativas”. Nesse sentido, é importante mencionar que, para integrar nossa análise, optamos por selecionar não todos¹⁸, mas uma boa parte dos argumentos categorizados por Perelman e Olbrechts-Tyteca, e serão esses, em concomitância com algumas contribuições realizadas por Reboul (2004), Emediato (2008), Abreu (2009) e Fiorin (2018) nosso foco de discussão na presente seção, haja vista a discussão que pretendemos tecer na análise.

Isso posto, antes de iniciarmos nossos apontamentos referentes aos tipos de argumentos, consideramos imprescindível reforçar nossa escolha por analisá-los, juntamente com as estratégias de situacionalidade, em um debate público regrado realizado no âmbito da sala de aula. Para tanto, apresentamos o posicionamento de Emediato (2008, p. 70), o qual defende que:

Praticar esses argumentos é importante para um bom desenvolvimento da argumentação escrita e oral, porém é mais importante ainda para a construção de estratégias *contra-influência*. Conhecê-los permite ao aluno ler, ouvir e interpretar com menos ingenuidade os textos, os debates e argumentação que surgem diante dele no dia-a-dia (EMEDIATO, 2008, p. 170, grifo do autor).

Além do mais, citamos Weston (2009), que também sinaliza a importância do trabalho com os tipos de argumentos, visto que, em sua percepção, “os argumentos são tentativas de fundamentar determinados pontos de vista com razões. Nesse sentido, aliás, argumentar também não é inútil; com efeito, é essencial.” Logo, os tipos de argumentos não só devem estar inseridos em nosso estudo, como irão contribuir, e muito, a ele e à aprendizagem dos estudantes-participantes de nossa pesquisa.

Sendo assim, para a realização da análise, subdividimos os tipos de argumentos¹⁹, com algumas ressalvas²⁰, conforme as categorias propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). São elas: argumentos quase lógicos; argumentos fundados na estrutura do real; argumentos que fundamentam a estrutura do real; e argumentos que ocorrem por meio de dissociação de noções.

¹⁸ Selecionamos aqueles que podem ser mais recorrentes no cotidiano dos estudantes-participantes.

¹⁹ Assim como fizemos na seção a respeito da situacionalidade, optamos por utilizar, como exemplos, alguns fragmentos retirados do Apêndice R, referente ao *feedback* de uma atividade prática, realizada em sala de aula, acerca dos tipos de argumentos. Para melhor compreensão, também sugerimos a leitura do referido apêndice.

²⁰ Na teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os argumentos de comparação e sacrifício integram a categoria dos argumentos quase lógicos. Neste trabalho, em consonância com Reboul (2004), deixamos os referidos argumentos na categoria dos que fundamentam a estrutura do real. Além disso, o argumento de definição expressiva faz parte da obra de Abreu (2009) e os argumentos de precedente e autoridade invertido estão inseridos nos estudos de Reboul (2004).

Os argumentos quase lógicos, nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 219), “são aqueles comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos”. Diante disso, neste trabalho, estão organizados em os que são baseados: na incompatibilidade (argumentos de: retorsão, autofagia e ridículo); na identidade (argumentos de: regra de justiça, precedente, reciprocidade e definição descritiva, normativa ou expressiva); e na matemática (argumentos de: transitividade, divisão e dilema). Nesse último caso, os **argumentos de divisão, transição e dilema**, respectivamente, no entendimento de Fiorin (2018), baseiam-se em uma relação: do todo com as partes; de transição lógica; e de dissociação de duas teses. Citamos, como exemplo desse último, o fragmento: “é impossível... que um negro receba uma educação adequada”, o qual apresenta a imposição de um dilema: por que um aluno negro deseja ingressar em uma universidade para alunos brancos se não receberá o retorno que almeja?

Ademais, conforme explica Reboul (2004, p. 169), no primeiro caso – de incompatibilidade –, o **argumento de retorsão** “consiste em retomar o argumento do adversário mostrando que na verdade este é aplicável contra ele mesmo” e o **argumento de autofagia** “consiste em mostrar que o enunciado do adversário se destrói por si mesmo”. Esses dois tipos estão presentes no seguinte trecho: “impor alguma coisa ao Sul prematuramente... resultaria em nada além de mais ódio racial...”, visto que o interlocutor tenta relacionar a defesa do grupo oponente a uma imposição, cujo resultado seria mais do que não desejam: ódio racial. Já o **argumento do ridículo** “consiste em criar uma situação irônica” (ABREU, 2009, p. 52) em relação ao argumento do outro. De modo geral, é um argumento que costuma se apoiar no riso ou, até mesmo, no deboche.

Quanto ao segundo caso – de identidade –, o argumento de **regra de justiça**, segundo Emediato (2008, p. 180) “parte do princípio de que situações idênticas merecem tratamento análogo”, como é o caso em: “negros deviam ser admitidos nas Universidades Estaduais... meu colega e eu demonstraremos que a exclusão dos negros do ingresso a Universidades Estaduais não apenas é injusta... mas é absurda...”; e o **argumento de precedente**, conforme Reboul (2004, p. 170), considera que “a admissão de um ato autoriza a cometer atos semelhante”, a exemplo: “considerado o histórico legal e social... treze de maio de mil oitocentos e sessenta e cinco sargento Crocker um negro é o último soldado a morrer na Guerra Civil... mil novecentos e dezoito os primeiros soldados americanos condecorados pela coragem na França são os negros Henry Johnson e Needham Roberts... mil novecentos e vinte o New York Times comunica que o ‘n’ na palavra ‘negro’ passaria a ser grafado em letra maiúscula”.

O **argumento de reciprocidade** consiste no princípio de correspondência mútua (REBOUL, 2004); por seu turno, o **argumento de definição**, como explica Fiorin (2018, p.

118), estabelece “uma relação de equivalência que visa a dar sentido a um outro termo” de modo: descritivo, enunciando um sentido corrente, como o disposto no dicionário (EMEDIATO, 2008); normativo, expondo um sentido baseado em uma convenção (EMEDIATO, 2008); e expressivo, revelando um sentido pautado em um ponto de vista, sem compromisso com a lógica (ABREU, 2009). Na última oração do trecho “as pessoas negras não são apenas uma cor na trama social... elas são a costura que une todas as partes...”, há um exemplo de definição expressiva.

Prosseguindo, os argumentos fundados na estrutura do real, diferentemente dos quase lógicos, “não se apóiam (sic) na lógica, porém na experiência, nos elos reconhecidos entre as coisas” (REBOUL, 2004, p.173). Em nossa pesquisa, estão dispostos com base: na relação causa-efeito (argumento pragmático); na finalidade (argumentos de: desperdício e direção); e nas relações de coexistência (argumentos de: pessoa, autoridade, autoridade invertido e nexos simbólico).

O **argumento pragmático** analisa as relações de causa e efeito, dando ênfase para as consequências (EMEDIATO, 2008). Em relação aos **argumentos de desperdício e direção**, este, consoante Reboul (2004, p. 175), “consiste em rejeitar uma coisa – mesmo admitindo que em si é inofensiva ou boa – porque ela serviria de meio para um fim que não se deseja”, e aquele, em conformidade com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 317), “consiste em dizer que uma vez que já se começou uma obra, que já se aceitaram sacrifícios que se perderiam em caso de renúncia à empreitada, cumpre prosseguir na mesma direção”.

No fragmento utilizado para exemplificar o argumento de precedente, também podemos identificar o argumento de desperdício. Ao mencionar o progresso que os negros já alcançaram ao longo dos anos, o interlocutor, de modo indireto, propõe que abrir mão de mais um reconhecimento seria desperdiçar tudo o que já foi conquistado até aquele momento.

Por sua vez, o **argumento de pessoa** apresenta uma contradição referente a alguém e suas atitudes, como o que diz fazer e o que realmente faz (EMEDIATO, 2008). Concernente aos **argumentos de autoridade e autoridade invertido**, Reboul (2004, p. 177-178) explica que o primeiro “justifica uma afirmação baseando-se no valor do seu autor” – “o doutor W.E. B. Du Bois é talvez o mais eminente estudioso dos negros na América” – e o segundo “consiste em refutar uma proposição recorrendo a uma personalidade odiosa”. Já o **argumento de nexos simbólico**, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), diz respeito a uma ligação entre símbolo e simbolizado, integrados em uma realidade subjetiva. Como exemplo, podemos observar o excerto já mencionado para definição expressiva, pois, ao relacionar o termo

“costura” com as “pessoas negras”, podemos compreender que o interlocutor faz uso desse último argumento.

No tocante aos argumentos que fundamentam a estrutura do real, esses “são aqueles argumentos que não são vistos como conformes à maneira como se estrutura a realidade, mas que são considerados modos de organização da realidade” (FIORIN, 2018, p. 185). Nesta pesquisa, consideramos como pertencentes a essa categoria, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os argumentos de exemplo, modelo e antimodelo, e, em conformidade com Reboul (2004), os argumentos de comparação e sacrifício.

Nos termos de Abreu (2009, p. 60-61), o **argumento de exemplo** “acontece quando sugerimos a imitação das ações de outra pessoa” e, quanto aos **argumentos de modelo e antimodelo**, o primeiro “é uma variação do argumento pelo exemplo” e o segundo “fala naquilo que devemos evitar”. O Doutor De Bois, já mencionado em outros trechos, é um exemplo de argumento de modelo.

O **argumento de comparação**, por seu turno, consiste no ato de apresentar uma relação de semelhança ou dissemelhança entre os objetos em discussão. No fragmento a seguir: “o Estado atualmente gasta Cinco vezes mais com a educação de uma criança branca do que gasta pra educar uma criança negra...”, fica evidente a comparação feita entre o investimento realizado em prol de crianças negras e de crianças brancas. Outrossim, o **argumento de sacrifício** se refere à demonstração, por parte do interlocutor, dos sacrifícios realizados para se chegar à vitória pretendida. Um exemplo disso é o já descrito no detalhamento do argumento de desperdício.

Por fim, os argumentos por dissociação de noções “consistem em dissociar noções em pares hierarquizados, como aparência/realidade, meio/fim, letra/espírito, etc” (REBOUL, 2004, p. 189). Para nossa análise, seguindo o mesmo critério apontado para a seleção geral dos tipos de argumentos, optamos por considerar apenas os dois primeiros pares mencionados anteriormente. No que se refere ao **par aparência/realidade**, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 472) arguem que ele é constituído por analogia: “enquanto as aparências podem opor-se, o real é coerente: sua elaboração terá como efeito dissociar, entre as aparências, as que são enganosas das que correspondem ao real” e, relativo ao **par fim/meio**, este, diferentemente do primeiro, apresenta um termo superior ao outro (REBOUL, 2004). No trecho referente ao argumento de comparação, podemos observar, também, esse último par, uma vez que educação de qualidade é o meio para se chegar ao fim esperado: educar de fato.

Em síntese, explanamos, até aqui, sobre a Linguística do Texto e as nossas categorias de análise: situacionalidade e argumentação. Porém, como já exposto, o trabalho realizado nesta

pesquisa é pautado pelo texto, mais especificamente, pela produção textual de um gênero oral argumentativo: o debate público regrado. Nessa perspectiva, damos continuidade a este estudo, por meio da exploração desse gênero, no que concerne à Educação Básica nacional e às suas peculiaridades –, bem como da discussão a respeito da inserção do texto oral argumentativo na sala de aula.

Para tanto, a seguir, apresentamos noções gerais relativas aos gêneros textuais e elencamos alguns dos gêneros do campo argumentativo mais voltados para a esfera pública que podem ser desenvolvidos em sala de aula. Além disso, discutimos a relevância do trabalho, no ensino médio, com a construção argumentativa, assim como detalhamos o gênero focado neste estudo. Por fim, sintetizamos as determinações de alguns dos principais documentos que regem a Educação Básica do Brasil e exploramos as características próprias do texto oral.

2.7 GÊNEROS TEXTUAIS DO ARGUMENTAR

Ante o exposto até aqui, consideramos pertinente abordar a natureza da argumentação e o modo como se materializa em gêneros textuais do campo do argumentar para situar o trabalho com o debate público regrado como parte dessa esfera. Em outras palavras, compreendemos que a essência – argumentativa – está em todos os textos do referido campo e a exploração de um determinado gênero pode auxiliar no desenvolvimento de outros.

Como afirma Marcuschi (2011, p. 18), “a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo quanto a linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem”. Conforme evidenciado por Bakhtin (1997), os gêneros textuais – denominados discursivos pelo teórico – são considerados enunciados relativamente estáveis, haja vista que, por meio da linguagem, são produzidos em contextos próprios de interação e permitem a comunicação em sociedade a partir de determinada língua. Eles “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Dessa forma:

A utilização da língua efetua-se em forma de **enunciados (orais e escritos)**, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra **esfera da atividade humana**. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de **utilização da língua** elabora

seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso** (BAKHTIN, 1997, p. 280, grifos nossos).

Segundo esse importante teórico e filósofo, que desenvolveu seus estudos a partir de uma concepção dialógica da linguagem, o diálogo é compreendido como toda comunicação verbal. Ele assevera que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal* (BAKHTIN, 2009, p. 127, grifos do autor).

Nesse contexto, em consonância com o estudioso (BAKHTIN, 2009, p. 117), a palavra é entendida como o “território comum do locutor e interlocutor”, bem como é um signo que representa um enunciado repleto de conteúdo ideológico, o qual, na interação verbal, apresenta-se por meio do emprego dos gêneros. Esses, portanto, permitem que determinado enunciado, utilizando de signos ideológicos, reflita uma realidade sociocultural.

Para Marcuschi (2010, p. 22, grifos do autor), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *texto*”. Diante disso, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Köche, Boff e Marinello também enfatizam que:

Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído ao longo da história pela prática social, e não simplesmente por meio de tipologias textuais, como a narração, a descrição ou a dissertação. **A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação** (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2017, p. 11, grifos nossos).

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta de agrupamento de gêneros. Para tanto, tais autores os organizam em gêneros do: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. De acordo com Köche, Boff e Marinello (2017, p. 13) a ordem do argumentar “diz respeito à discussão de problemas controversos. O que se busca é a sustentação de uma opinião ou sua refutação, tomando uma posição (debate, editorial, carta argumentativa, artigo de opinião, discurso de defesa, carta do leitor etc). Vejamos, antes de enfocarmos no gênero escolhido para subsidiar esta pesquisa, alguns desses gêneros, das esferas pública e jornalística, os quais podem e devem ser trabalhados em sala de aula.

O artigo de opinião é um gênero cujo suporte, normalmente, é um jornal – físico ou digital – no qual o interlocutor (do jornal) tem espaço para opinar a respeito de um assunto atual, tornando-se articulista, ao produzi-lo. Conforme Costa (2014, p. 42), “a partir de uma

questão polêmica e num tom/estilo de convencimento, o articulista (jornalista ou pessoa entendida no tema) tem como objetivo apresentar seu ponto de vista sobre o assunto, usando o poder da argumentação [...]”.

Por esse motivo é, também, um dos gêneros previstos em documentos oficiais, como a BNCC, e pode ser explorado desde os anos finais do ensino fundamental até o ensino médio. Trabalhar com ele pode estimular a leitura da seção opinião em jornais (atualmente, suporte pouco utilizado pelos estudantes), bem como intermediar questões que exijam maior senso crítico, de forma que, aos poucos, os alunos ganhem experiência relativa à produção de outros gêneros argumentativos. De acordo com o que dispõe a BNCC:

Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam **autonomia e pensamento crítico** para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. (BRASIL, 2018, p. 519, grifos nossos)

A carta do leitor é um outro gênero previsto na BNCC e que deve estimular o aluno a argumentar. A partir de sua produção, o estudante é convidado a opinar sobre algo que leu. Nas palavras de Costa (2014, p. 62), “geralmente de opinião (argumentativa) circula em jornais e revistas, já que o leitor a envia para manifestar seu ponto de vista”. Nesse sentido, em um contexto em que as famosas *Fake News* predominam, oportunizar aos alunos, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, o acesso a outros meios de informação (além das redes sociais) e que os utilizem de modo atento e reflexivo, pode fazer com que eles não só exercitem a argumentação, mas também aprendam a analisar informações e suas fontes. Sobre isso, destacamos uma das habilidades previstas pela BNCC:

Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a **adotar atitude crítica** em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem (BRASIL, 2018, p. 521, grifos nossos).

De igual forma, gêneros como o júri simulado, muito utilizado no âmbito acadêmico do curso de Direito, podem ser explorados desde cedo com os estudantes. A partir de atividades como essa, que explora o discurso de defesa, os alunos começam a perceber a oralidade como uma modalidade em que podem se expressar e serem ouvidos, bem como entra em jogo a discussão de temas que possibilitem aos estudantes terem acesso ao contexto jurídico, por

exemplo, em que podem discutir questões voltadas para direitos e deveres, o que envolve diversos saberes: saber argumentar; saber ouvir; saber respeitar; saber se portar. Segundo a BNCC, a escola precisa oportunizar aos alunos atividades em que eles possam:

Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e **debates**, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental (BRASIL, 2018, p. 514).

Nesse viés, o debate público regrado – como já mencionado, gênero textual escolhido para ser focado neste estudo – é mais uma possibilidade para se trabalhar com a construção argumentativa dos estudantes, tendo em vista que potencializa a discussão sobre temáticas de interesse coletivo, bem como faz parte da esfera pública. Em outras palavras, é um gênero que, além de possuir natureza argumentativa, está presente no cotidiano dos estudantes, isto é, que transcende o espaço e as temáticas da escola e que pode promover a resolução de conflitos a partir da defesa de diferentes pontos de vista. Por esse motivo, na seção posterior, discutimos a respeito das suas peculiaridades, enquanto gênero oral argumentativo, e a sua relevância para o contexto da Educação Básica.

2.8 DEBATE PÚBLICO REGRADO

Ao longo desta dissertação, evidenciamos que a competência argumentativa, a partir da defesa de um ponto de vista, deve, impreterivelmente, ser contemplada no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino médio, contexto em que foram gerados os dados da presente pesquisa. Defendemos que é na Educação Básica que os estudantes constroem a base de suas habilidades argumentativas e, ao sair dessa última etapa, espera-se que eles sejam competentes, argumentativamente, em diferentes situações comunicativas.

Todavia, para que isso seja possível, é preciso atentar ao processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Cabe ao professor dar subsídios, por meio de experiências com as mais variadas atividades: de leitura, produção e análise de textos, para que eles tenham um norte ao qual recorrer quando solicitados a argumentar. Conforme declara a BNCC:

Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o

adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum. (BRASIL, 2018, p.486)

Sobre isso, a realidade que a autora desta dissertação vem presenciando, até o momento, ao longo de sua curta – porém enriquecedora – trajetória profissional, é de que seja no contexto do ensino médio (diurno e noturno), seja nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes, que não tiveram a oportunidade de trabalhar com a construção argumentativa desde o início de sua caminhada na Educação Básica, demonstram não se sentirem preparados quando convidados a opinar sobre determinada temática. Para eles, a atividade de refletir e se posicionar sobre assuntos que, muitas vezes, não são de seu cotidiano, passa a ser considerada complexa. Não se sentem capazes de responder perguntas, desenvolver textos e defender posicionamentos.

Assim, é, na sala de aula, que o professor deve potencializar o engajamento desses estudantes e o acesso a saberes que possibilitem essa construção argumentativa ao longo do processo mencionado. Como bem salientam Köche, Boff e Marinello (2017, p. 9), “entendemos que o domínio de uma argumentação consistente e a habilidade de explicar claramente o que é solicitado resultam de procedimentos didáticos adequados”. Com efeito, se queremos formar cidadão críticos, devemos inseri-los em situações que exijam isso e apresentá-los aos recursos necessários.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 65, grifo dos autores), “a particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. Nesse contexto, vemos na sistematização do debate – não só nosso objeto de ensino e aprendizagem, mas também nosso objeto de estudo –, uma maneira para explorar, no ensino médio, o que, talvez, não tenha recebido tanta ênfase no Ensino Fundamental: a construção argumentativa dos alunos. Dolz, Schneuwly e de Pietro afirmam que:

- esse gênero pertence claramente às formas orais da comunicação (o que não significa que a escrita esteja aí totalmente ausente) e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão de palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções etc.;
- o debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como

do ponto de vista individual (capacidade de situar, de tomar posição, construção de identidade);

- além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar (DOLZ, SCHNEUWLY, PIETRO, 2004, p. 214).

Como, neste estudo, abordamos o princípio de situacionalidade na modalidade oral da língua, consideramos pertinentes as afirmações dos referidos estudiosos e optamos por trabalhar com uma das variações desse gênero: o debate público regrado. Este, de acordo com Costa (2014, p. 96), diferentemente do debate tradicional, o qual tem forma livre, possui regras, como a presença de um moderador – ou mediador – “que assegura o papel de síntese, de reenfoque, de reproposição, não permitindo uma dispersão desnecessária”.

Selecionamos tal variação, visto que, conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 513), deve ser oportunizada “a vivência de diferentes papéis em debates regrados (membro de uma equipe de debatedor, debatedor, apresentador/mediador, espectador – com ou sem direito a perguntas –, juiz/avaliador)”. Além do mais, entendemos que, por ter regras e contar com um mediador, o debate público regrado é um gênero mais propício para o trabalho, em sala de aula, com a oralidade e participantes que ainda se encontram em processo de construção argumentativa. Ao se depararem com regras, pré-determinadas, os estudantes são levados a se portarem com mais formalidade e atenção, respeitando os turnos de falas uns dos outros e os momentos que compõem o debate.

2.9 PRODUÇÃO TEXTUAL ARGUMENTATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Haja vista que, para a realização desta pesquisa, sistematizamos o gênero debate público regrado com uma turma de primeiro ano de ensino médio noturno, a partir de agora, atentamos, em ordem cronológica, ao que preconizam alguns documentos oficiais e como eles subsidiam o trabalho, em sala de aula, com a argumentação e com a produção de textos. Salientamos que já fizemos algumas menções à BNCC, no entanto, consideramos pertinente apresentar uma síntese mais detalhada sobre o que esse documento preconiza para o ensino médio.

2.9.1 Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Iniciamos pela Lei Nº 9.394/96 (LDB), a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 22 dessa Lei dispõe que: “A educação básica tem por finalidades

desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Logo, como já destacado em outros momentos neste estudo, o exercício da cidadania pressupõe a formação de sujeitos críticos, que reflitam e saibam se posicionar frente aos problemas de interesse comum que atingem a sociedade contemporânea.

De igual modo, o inciso III, do artigo 35 da referida Lei, salienta, mais uma vez, a importância de uma formação voltada para o desenvolvimento de um cidadão crítico, determinando que: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

No entanto, a LDB estabelece o que deve ser feito, mas não indica como as escolas devem promover as habilidades e competências necessárias para que, ao final da Educação Básica, forme-se esse cidadão crítico, com autonomia intelectual. Nesse viés, defendemos que o trabalho com argumentação é um importante meio para potencializar não só o pensamento crítico e a autonomia intelectual, mas, de igual forma, valores como a cortesia, a empatia e o respeito em relação ao que é dito pelo outro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCNs (BRASIL, 1997/1998) e os PCNEM (BRASIL, 2000), embora também apresentem lacunas em relação às práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, são mais explícitos no que tange à importância de promover um trabalho com a argumentação e a produção de textos nas escolas. Em razão disso, na sequência, vamos atentar ao que dizem, mais especificamente, os PCNEM (BRASIL, 2000).

2.9.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A implementação dos PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997/1998) proporcionou uma virada no que concerne ao ensino e à produção de textos. Com essa virada, os gêneros, que antes eram trabalhados por meio de uma perspectiva estruturalista, passaram a ser dinamizados sob o viés bakhtiniano – já explicitado – dos gêneros discursivos. Segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 10), nos documentos curriculares, começaram “a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada”.

Nesse ínterim, a LT obteve seu espaço nas escolas, uma vez que o texto, sob a perspectiva dessa concepção, adotada pelos PCNs (BRASIL, 1997/1998), passou a ter destaque para os documentos norteadores da educação nacional. Diante disso, a partir do que está proposto na LDB, os PCNEM (BRASIL, 2000), por meio da sistematização de disposições e atitudes específicas, propõem a progressão do trabalho previsto nesses PCNs (BRASIL, 1997/1998) do Ensino Fundamental. Dentre essas disposições e atitudes, podemos mencionar a argumentação:

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, **argumentar**, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso).

Segundo o documento (BRASIL, 2000), os conhecimentos de Língua Portuguesa estão inseridos na área de Linguagens, Códigos e Tecnologias, a qual é considerada como a capacidade humana de produzir sentidos. Tal área é composta por competências gerais, dentre as quais destacamos a de “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (BRASIL, 2000, p. 8).

Esses parâmetros justificam que, por meio dessa competência e da dinamização de debates, diálogos, questionamentos, o estudante se apropriaria “do discurso, verificaria a coerência de sua posição. Dessa forma, além de compreender o discurso do outro, ele teria a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência” (BRASIL, 2000, p. 9).

Além disso, os PCNEM (BRASIL, 2000), no que diz respeito aos conhecimentos de Língua Portuguesa, ao definirem o texto como dialógico – em consonância com a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos –, estabelecem que “o aluno deve ser considerado produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (BRASIL, 2000, p. 18). Nesse sentido, o referido documento propõe a competência específica de “confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (BRASIL, 2000, p. 21).

Com essa competência, defendem que “a opção do aluno por um ponto de vista coerente, em situação determinada, faz parte de uma reflexão consciente e assumida, mesmo que provisória” (BRASIL, 2000, p. 21). Dessa maneira, o documento em comento foi um importante marco, no que se refere ao ensino médio, para o trabalho com a argumentação, uma vez que enfatiza a importância de promover competências que demandam argumentar para

possibilitar aos estudantes a capacidade de produzir textos e, por meio deles, assumir um posicionamento coerente nas mais diferentes situações comunicativas do cotidiano.

2.9.3 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

Em dezembro de 2018, a BNCC do ensino médio foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC). A partir disso, as escolas do Brasil necessitam atentar para o avanço tecnológico, o empreendedorismo, a cidadania ativa, a inclusão social e a empregabilidade (BRASIL, 2018).

Para isso, a proposta objetiva modificar alguns aspectos²¹ – preconizados, anteriormente, pela LDB – nos currículos escolares do ensino médio. Todavia, ressaltamos que a formação de um cidadão crítico continua sendo um dos enfoques principais:

Para formar esses jovens como **sujeitos críticos**, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a **tomada de decisões éticas e fundamentadas** (BRASIL, 2018, p. 463, grifos nossos).

De acordo com esse documento, a escola deve ser um ambiente que oportunize aos discentes “promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos” (BRASIL, 2018, p. 467). Nesse viés, a BNCC (2018) propõe, para cada área de conhecimento, competências específicas, as quais requerem o desenvolvimento de determinadas habilidades.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, é proposto o avanço das aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental, homologada em 2017. Nesse caso, conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 486), o componente de Língua Portuguesa, com suas demandas, exige “que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito”. Além do mais, o referido documento também destaca que:

Essas práticas visam à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por

²¹ Não mencionamos as modificações propostas pela BNCC, visto que não são nosso foco de discussão. Nosso objetivo, nesta seção, é apresentar o que normatizam os documentos oficiais, como a BNCC, em relação à produção de textos argumentativos na sala de aula.

meio de **argumentação**, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum (BRASIL, 2018, p. 486, grifo nosso).

Para tanto, umas das competências da área em comento é a de “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, **de forma crítica**, criativa, ética e solidária, **defendendo pontos de vista [...]**” (BRASIL, 2018, p. 490, grifos nossos). Por sua vez, essa competência exige o desenvolvimento de habilidades como: “Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação” e “**Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões**, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas” (BRASIL, 2018, p. 493, grifos nossos).

Dessa forma, a BNCC (2018), em relação ao componente de Língua Portuguesa, define uma série de competências e habilidades levando em consideração, por exemplo, “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 499). Nesse ponto, relembramos, novamente, o gênero focado em nossa pesquisa: o debate público regrado, que é um gênero que possibilita debater questões polêmicas de interesse social e que requer, dos estudantes, uma ampliação no que concerne à argumentação.

Além do mais, no que tange a todos os campos de atuação: vida pessoal; artístico-literário; práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; atuação na vida pública, propostos para contextualizar as práticas de linguagens, salientamos as habilidades de “selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas” (BRASIL, 2018, p. 508), assim como a de:

Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.) (BRASIL, 2018, p. 509, grifos nossos).

Portanto, por meio desse apanhado referente aos documentos oficiais, em especial, ao último e mais atual, a BNCC (2018), frisamos que a argumentação não só é uma das competências gerais, mas também integra, juntamente com a oralidade, muitas das habilidades previstas para a progressão da aprendizagem dos estudantes inseridos no ensino médio. Como evidenciamos, esses devem concluir a Educação Básica como cidadãos ativos, capazes de pensar, repensar e defender, a partir da linguagem e do emprego dos gêneros textuais, as problemáticas que afetam não só a eles, mas todos os interesses de bem-comum, os quais importam a todos os cidadãos que fazem parte da sociedade contemporânea brasileira.

2.10 PRODUÇÃO ORAL NA SALA DE AULA

Na seção anterior, observamos que a BNCC (2018) prevê a produção oral no que diz respeito às práticas argumentativas. Para explorar, no desenvolvimento dos alunos, habilidades relacionadas à defesa de um ponto de vista, é preciso propiciar situações em que eles possam debater sobre diferentes temas de natureza polêmica e a oralidade, nesse caso, faz-se primordial. Destarte, como o gênero abordado nesta pesquisa – debate público regrado –, além de ser argumentativo, é oral, nesta seção, abordamos as características próprias do texto oral e a importância de sua produção em sala de aula.

Para Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 8), a produção oral face a face se caracteriza por ser uma “experiência linguística por excelência na qual pelo menos dois falantes se exprimem cada qual em seu turno e exercem uns sobre os outros uma rede de influências múltiplas – falar é trocar e mudar na troca”. Dessa maneira, como bem explicam Fávero, Andrade e Aquino (2018, p. 19), o texto falado é “uma criação coletiva” em que todos os interlocutores fazem parte do processo, seja em um mesmo espaço (diálogo face a face) ou em espaços diversos (diálogo ao telefone).

Importa salientar também que, de acordo com Koch (2015b, p. 41), fala e escrita não devem ser vistas “de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje”. Conforme 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 linguagem. (NEVES, 2010, p. 156).

Contudo, a fala apresenta, sim, suas especificidades. Dentre as principais, Koch (2015b) menciona que: ela possui natureza com alto grau interacional e, por isso, é planejada e replanejada ao longo da interação; nela, o planejamento e a verbalização ocorrem de forma simultânea, diferentemente da escrita em que se pode rascunhar, por exemplo; existem descontinuidades ao longo da interação; embora tenha a sintaxe geral como pano de fundo, apresenta uma sintaxe própria; por ocorrer em concomitância com o processo, é mais dinâmica do que a escrita. Ademais:

Há um trabalho conjunto sincrônico dos interlocutores quanto a vários itens: seleção, mudança e finalização do tópico discursivo; troca de turnos; seleção lexical; registro; grau de polidez; decisões quanto à correção ou não do outro. Além desse trabalho conjunto, é preciso apontar a presença de elementos que caracterizam a conversação, tais como: marcadores conversacionais, hesitações, segmentações, interrupções, digressões que revelam o fluxo conversacional (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2018, p. 9).

Outro fator relevante apontado por Fávero, Andrade e Aquino (2018) diz respeito à organização da troca de turnos, a qual pode ser gerenciada pelos próprios interlocutores, em situações mais espontâneas, como é o caso de uma conversa entre amigos ou por um moderador, em situações mais formais, como é o caso do debate público regrado. Com isso, podemos perceber que, na oralidade, assim como na escrita, o texto é produzido respeitando regras, sejam elas formais ou não.

Crescitelli e Reis (2018, p. 30) asseveram que “[...] da forma como a escrita é colocada, o texto oral passa a ser visto como se carecesse de algo mais importante do que ele próprio para ser valorizado como objeto de estudo, sobretudo na instituição escolar”. No entanto, segundo as próprias autoras, não é assim que deve ser. A escola deve respeitar a língua em sua integridade, “já que esta se constitui pela oralidade e pela escrita” (CRESCITELLI; REIS; 2018, p. 29), isto é, a oralidade e a escrita devem receber o mesmo grau de importância e participarem juntas do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o texto falado, em oposição ao que muitos podem acreditar, “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). Como vimos, a BNCC (2018), um documento recém homologado, repercute a importância da oralidade no processo de formação de estudantes capacitados a interagirem em sociedade, sendo a argumentação fundamental nesse processo.

Além disso, Bentes (2018, p. 48) enfatiza que “nas aulas de Língua Portuguesa, o exercício da palavra pública pode ser tornar extremamente significativo (e não apenas uma tarefa a ser cumprida) para os que tomam a palavra e para aqueles que vão ouvir alguém falar”. É por meio de experiência com a produção oral que os alunos, enquanto interlocutores, irão aprender a se posicionar, e, principalmente, a escutar o que o outro tem para dizer, respeitando diferentes opiniões. Para a autora:

em uma sociedade como a nossa, que reivindica para si a qualificação de democrática, o exercício orientado de determinadas práticas orais na escola (mas também fora dela) precisaria estar pautado pelos princípios da igualdade de todos perante a lei, da liberdade de expressão e da fraternidade de uns para com os outros (BENTES, 2018, p. 41).

Tal afirmação corrobora o que viemos apontando no decorrer deste estudo. A argumentação e todos os elementos que estão envolvidos em seu processo de construção, em especial, a prática oral, são importantes recursos para explorar não só a nossa língua materna, a arte de se comunicar e defender um posicionamento com conhecimento e coerência, mas também valores como o respeito pelo outro e, como bem expõe Bentes (2018), a consciência de saber usufruir de direitos fundamentais como o da liberdade de expressão, disposto no artigo 5º, inciso IV, da Constituição Federal.

Consequentemente, nossa pesquisa, ao envolver, na sala de aula, a produção de um gênero oral argumentativo, e, a partir desse gênero, viabilizar aos estudantes uma qualificação argumentativa, por meio de estratégias de situacionalidade e tipos de argumentos, está em pleno acordo com o que propõe a BNCC (BRASIL, 2018). Outrossim, é um trabalho que contribui para a sociedade, haja vista que proporciona meios para a formação de cidadãos mais bem preparados para se posicionarem em prol dos seus interesses e do bem-comum, isto é, em situações que vão desde a apresentação de um trabalho, de uma entrevista de emprego, de uma conversa ao telefone à defesa, em um debate, um júri ou em um artigo de opinião, dentre outros gêneros, de uma temática que afeta determinada coletividade.

3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo, abordamos o aporte metodológico que embasou a nossa pesquisa. De igual forma, explanamos sobre os participantes da pesquisa, o nosso sujeito de pesquisa, a configuração do debate público regrado em sala de aula e apresentamos o instrumento que subsidiou as nossas ações: a sequência didática.

3.1 PESQUISA-AÇÃO

Respaldamo-nos na pesquisa-ação para balizar este estudo. Essa metodologia é assim nomeada em razão de pressupor que os pesquisadores, a partir de um conjunto de ações, exercem um papel ativo na realidade em que se inserem, de modo a atuarem conforme a demanda observada.

De acordo com Thiollent (2011, p. 21), “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. Para tanto, o teórico em questão afirma que, nesse tipo de pesquisa:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) nesta interação, resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

Sob essa perspectiva, nossa pesquisa, ao envolver, no processo de geração de dados, os estudantes e suas demandas, está de acordo com a alínea “a”. Desde o momento de inserção na turma até o momento de produção final, mediante as etapas de nossa SD – exposta na subseção 3.4.2 – ocorreu a nossa geração de dados, a qual contou com a participação dos estudantes em todas as ações desenvolvidas no âmbito da sala de aula. Em um primeiro momento, a geração de dados se efetivou por meio de observação da turma, durante as aulas de Língua Portuguesa, e de respostas apontadas no Questionário Diagnóstico (Apêndice L). Depois, a partir de produções, atividades práticas e reflexões conjuntas realizadas com eles.

Nessa conjuntura, compreendemos que, também, desenvolvemos o disposto na alínea “b”. As ações realizadas, em sala de aula, seguiram um ciclo no qual acabaram por decorrer umas das outras, isto é: primeiro, observamos a turma; depois, desenvolvemos o Questionário Diagnóstico; em seguida, realizamos a produção inicial; e, a partir da produção inicial, realizamos o primeiro módulo de nossa SD, que suscitou a dinamização de outros módulos, até a realização da produção final²².

Nesse enquadramento, de acordo com a alínea “c”, foi esse conjunto de ações, dinamizadas – em sala de aula – juntamente com os estudantes-participantes, que constituiu o nosso objeto de investigação. Assim, a partir da produção do texto oral argumentativo desses estudantes e por meio da construção de saberes relativos aos fenômenos da situacionalidade e da argumentação, buscamos, consoante a alínea “d”, propor meios para qualificar as fragilidades evidenciadas, no decorrer do processo, pelos participantes.

Conseqüentemente, em conformidade com a alínea “e”, também houve um acompanhamento de todo esse processo de geração de dados. Todas as ações realizadas foram elaboradas sob a supervisão da orientadora desta dissertação e sistematizadas, em sala de aula, com os estudantes-participantes, sob o acompanhamento da pesquisadora-professora, a qual procurou realizar um trabalho de mediação – em conformidade com a teoria vygotskyana – entre os estudantes-participantes e os saberes construídos.

Dessa maneira, consideramos que, com a realização de tais ações, oportunizamos aos estudantes-participantes momentos para refletirem sobre suas práticas em sala de aula e, por meio da construção de saberes, referentes à situacionalidade e à argumentação, qualificarem a argumentação em produções orais argumentativas. A partir disso, os conhecimentos da pesquisadora-professora, relativos aos fenômenos estudados na presente dissertação, também foram ampliados, indo ao encontro da alínea “f”.

Neste estudo, portanto, desenvolvemos uma pesquisa de cunho social, crítico e participativo, a qual corrobora o trabalho com o texto e sujeitos ativos, isto é – como já explicamos –, estudantes que, de maneira colaborativa, dialogam com o processo de ensino e aprendizagem e constroem sentidos por meio do texto. Assim, além de proporcionar o desenvolvimento de uma pesquisa pautada no processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa-ação dá respaldo para uma mediação entre as ações desenvolvidas pela pesquisadora desta

²² Consideramos que, talvez, a partir das avaliações apontadas ao final de cada uma das cinco oficinas (Apêndices G, H, I, J e K) sistematizadas com os estudantes-participantes, isso fique mais evidente.

dissertação – neste caso, também, professora – e os participantes de pesquisa – neste caso, também, estudantes.

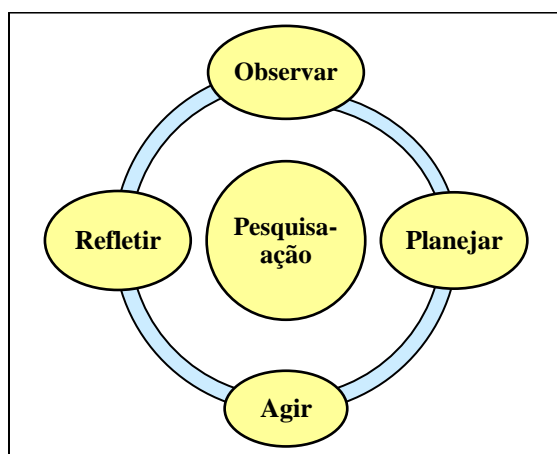
Dessa forma, conforme Burns (1999) explica, ao focalizar ações no contexto escolar, essa metodologia proporciona que os resultados de investigação retornem para os sistemas de educação de forma mais crítica. Tal retorno, por sua vez, pode incentivar a investigação de outros professores sobre problemas que são comuns em diferentes contextos de ensino.

Esse é um de nossos propósitos com esta pesquisa, pois, ao realizarmos um trabalho em conjunto com os nossos estudantes-participantes, de modo a qualificar a sua argumentação, buscamos encontrar e apresentar meios para minimizar as fragilidades apresentadas por esse público. Nesse contexto, vislumbramos que, futuramente, o presente estudo possa vir a auxiliar em outros processos de ensino e aprendizagem de língua materna, em concordância com o que assevera Thiollent:

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal (THIOLLENT, 2011, p. 85).

Em outros termos, por meio da pesquisa-ação, podemos não só averiguar e avaliar determinado problema, mas, de igual forma, refletir e agir sobre ele, exercendo um papel que defendemos: o de sujeitos ativos. Por fim, diante de todo o exposto, na figura a seguir, apresentamos a constituição da pesquisa-ação desenvolvida nesta dissertação.

Figura 5 – Constituição de pesquisa-ação em sala de aula



Fonte: Organizado pela autora, a partir de Carr e Kemis (1988).

Apesar de Thiollent (2011, p. 55) expor que “o planejamento de uma pesquisa-ação é flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas”, como podemos observar na Figura 5, organizamos nossa pesquisa-ação utilizando das etapas propostas por Carr e Kemmis (1988): planejamento, ação, observação e reflexão. Desse modo, em nossa pesquisa, desde o momento em que nos inserimos na turma pautamos nossas ações em três fases: 1ª) pré-ações: observar e planejar; 2ª) ações propriamente ditas; e 3ª) pós-ações: refletir.

Salientamos que, para melhor entendimento acerca do modo como se desenvolveu esta pesquisa, nas seções posteriores, pretendemos detalhar melhor alguns pontos acerca: dos participantes da pesquisa; do nosso sujeito de pesquisa; da configuração do gênero debate público regrado na sala de aula; da sistematização das oficinas dinamizadas; do modelo da sequência didática; e das nossas categorias de análise.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A LDB, em seu artigo 4º, inciso VI, dispõe que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Esse é o contexto de ensino em que se inserem os participantes desta pesquisa. São estudantes de um primeiro ano de ensino médio regular noturno, os quais, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 157), integram um público que possui peculiaridades, dentre elas: “são adolescentes e jovens. Uma parte está dando continuidade aos estudos, sem interrupção, mesmo que já tenha tido alguma reprovação. Outra parte, no entanto, está retornando aos estudos depois de haver interrompido em determinado momento”.

Com isso destacamos que, embora, no período de geração de dados – agosto a dezembro de 2018 – existisse um número de 56 estudantes matriculados, com idades entre 15 e 18 anos, na turma 105, da Escola Básica Estadual Cícero Barreto, localizada em Santa Maria – RS, apenas 24 compareceram ao longo das aulas e 14 se dispuseram a participar da pesquisa, entregando os Termos de Assentimento (Apêndice A) e de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) assinados²³.

²³ Termos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

São esses os estudantes aos quais nos referimos, neste estudo, como nossos participantes de pesquisa. Todavia, desses 14 discentes que entregaram os termos assinados, nem todos participaram da totalidade das oficinas, bem como dos debates, visto que outra característica própria do ensino noturno é a infrequência desses ao longo do ano letivo. Fator que reduziu, ainda mais, o número de possíveis sujeitos de pesquisa.

3.2.1 Sujeito de pesquisa

Devido ao tempo estipulado para o Mestrado, não é possível nos determos nas produções orais de todos os participantes. Em razão disso, e tendo em vista que a situacionalidade – uma de nossas categorias de análise – exige uma interação contínua, decidimos que enfocaremos nossos comentários analíticos nas produções de S22, contextualizando-as, quando necessário, por meio da interlocução estabelecida com os pares.

Para fins de preservação, esse sujeito será mencionado, neste estudo, como S22, abreviação do termo “sujeito” somada ao número correspondente a sua identificação no Diário de Classe da turma. Como critérios para selecionar S22, consideramos a entrega dos Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido assinados; a presença e participação nas oficinas; o interesse demonstrado na realização das atividades; e, principalmente, a participação nos debates.

Cabe ressaltar que, ao longo da sistematização das oficinas, outros 5 participantes, além de S22, de acordo a participação e interesse demonstrado na realização das atividades, foram cogitados como possíveis sujeitos. No entanto, a ausência deles, em um ou mais dos três debates realizados, determinou a escolha do sujeito mencionado.

3.3 CONFIGURAÇÃO DO DEBATE

Entendemos que, a partir da preparação e da construção de conhecimentos sobre recursos argumentativos, a dinamização do gênero debate público regrado possibilita averiguarmos as nossas categorias de análise: situacionalidade e argumentação, visto que, ao produzi-lo, os estudantes-participantes têm a oportunidade de qualificar a argumentação por meio das estratégias de situacionalidade e dos tipos de argumentos.

Schneuwly (2004) argumenta que, na perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos, há uma relação entre a escolha e a utilização desses gêneros, nas mais diferentes esferas sociais.

Para o autor, um instrumento não só media uma atividade, como lhe proporciona uma certa forma e, de mesmo modo, representa essa forma a materializando; função que também é do gênero no contexto dialógico e interacional da linguagem.

Conforme essa lógica, os interlocutores agem, discursivamente, em uma “situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Desse modo, os gêneros podem ser considerados não só como instrumentos, mas como instrumentos mediadores. Segundo Schneuwly (2004, p. 22), por meio de esquemas de utilização, estabelece-se “um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações”.

Sendo assim, no caso de nossa pesquisa, o debate público regrado é, também, um instrumento que, por meio de sua realização e materialização em transcrições, dá subsídios para alcançarmos os objetivos propostos neste estudo. Na sequência, no Quadro 1, apresentamos os temas dos três debates produzidos com nossos participantes de pesquisa.

Quadro 1 – Debates produzidos e seus respectivos temas

DEBATES	TEMAS
1ª DEBATE: DIAGNÓSTICO	“EM BRIGA DE AGRESSOR E VÍTIMA NINGUÉM DEVE SE OMITIR”
2º DEBATE: PÚBLICO REGRADO	“CATEGORIZAÇÃO DAS DROGAS EM LÍCITAS E ILÍCITAS”
3º DEBATE: PÚBLICO REGRADO	“LEGALIZAÇÃO DO ABORTO”

Fonte: Elaborado pela autora.

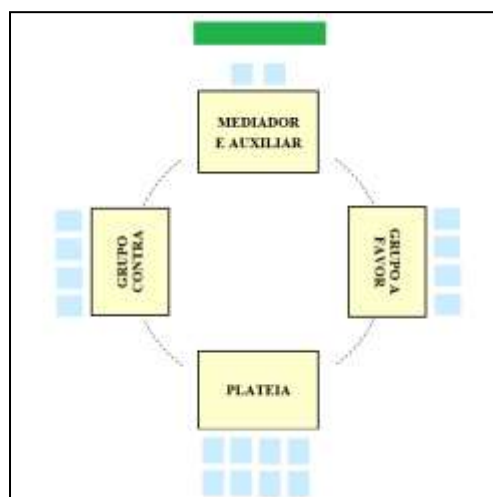
Os dois primeiros temas, que constam no Quadro 1, foram selecionados por meio de sorteio, com base na sugestão dos estudantes-participantes, ao responder a última questão do Questionário Diagnóstico (Apêndice L) desenvolvido no início da pesquisa na sala de aula. Por outro lado, o terceiro tema foi sugerido pelos discentes, em uma discussão oral, após a realização do Debate 2²⁴. Em razão disso, tais produções estão em conformidade com as quatro dimensões propostas por Dolz, Schneuwly e de Pietro:

²⁴ A ideia inicial era de que o Debate 2 seria a produção final de nossa SD. Contudo, após realizarem esse debate, os estudantes-participantes, espontaneamente, perceberam que não haviam aproveitado os momentos

- uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
- uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 225).

Com exceção do primeiro debate, em que os estudantes ainda não tinham conhecimento das especificidades do gênero produzido, todos os outros seguiram a configuração exposta na Figura 6, apresentada na sequência. Nessa configuração, os estudantes foram dispostos em classes, nas quais, do lado direito da sala de aula, encontravam-se os debatedores do grupo a favor; do lado esquerdo, os debatedores do grupo contra; no centro, em frente ao quadro, o mediador e seu auxiliar; e, no centro oposto ao do mediador, a plateia, composta pelos avaliadores.

Figura 6 – Configuração de debate público regrado na sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora.

disponibilizados para pesquisa e leituras prévias – o que prejudicou as suas defesas – e solicitaram a realização de um último debate. Assim, em comum acordo, os grupos a favor e contra determinaram o tema da “legalização do aborto” para a produção final.

Quanto às funções exercidas pelos participantes, destacamos que, nas aulas anteriores aos dois últimos debates, todos, incluindo mediador²⁵ e plateia, tiveram a oportunidade de pesquisar sobre os temas discutidos. Além disso, a pesquisadora-professora também levou textos de apoio, para que eles pudessem ter acesso a outras informações e argumentos.

De modo mais específico, aos debatedores, dos grupos a favor e contra, coube pesquisar, em aula, na sala de informática, sobre os temas referentes aos debates produzidos, selecionar informações e argumentos pertinentes para suas defesas. Também, elaborar, no mínimo, três perguntas – revisadas pela pesquisadora-professora – que pudessem apresentar aos oponentes.

Ao mediador, que – ao contrário dos outros participantes –, movimentou-se de um grupo ao outro, com um aparelho de gravador de áudio, coube orientar e registrar as produções orais dos debatedores. Em relação ao seu auxiliar, este controlou e cronometrou, com aparelho celular e placas contendo os lembretes: “2 minutos”, “1 minuto”, “30 segundos”, “15 segundos”, “tempo esgotado”, os turnos de falas dos debatedores.

Para isso, esses dois últimos necessitaram seguir um roteiro, o qual foi organizado, em aulas anteriores, juntamente com os debatedores e a plateia. O Quadro 2 permite-nos observar tal roteiro. Para fins didáticos, representamos as ações do mediador com a cor amarela; as ações do grupo a favor com a cor salmão; as ações do grupo contra com a cor verde; e as ações da plateia com a cor laranja.

Quadro 2 – Roteiro dos debates

(continua)

ROTEIRO DO DEBATE
1º BLOCO
APRESENTAÇÃO INICIAL – 5 min (MEDIADOR)
DEFESA GRUPO A FAVOR – 4 min
DEFESA GRUPO CONTRA – 4 min
RÉPLICA – 3 min (GRUPO A FAVOR)
TRÉPLICA – 3 min (GRUPO CONTRA)
2º BLOCO
PERGUNTA 1 – 1 min (GRUPO CONTRA)
RESPOSTA 1 – 2 min (GRUPO A FAVOR)
RÉPLICA – 2 min (GRUPO CONTRA)
TRÉPLICA – 2 min (GRUPO A FAVOR)
PERGUNTA 2 – 1 min (GRUPO CONTRA)
RESPOSTA 2 – 2 min (GRUPO A FAVOR)
RÉPLICA – 2 min (GRUPO CONTRA)
TRÉPLICA – 2 min (GRUPO A FAVOR)

²⁵ O estudante-participante que seria o mediador não compareceu no dia do Debate 2. Consequentemente, a pesquisadora-professora passou a exercer essa função nos Debate 2 e 3.

(continuação/ conclusão)

3º BLOCO
PERGUNTA 1 – 30 s (PLATEIA)
RESPOSTA GRUPO A FAVOR – 1 min
RESPOSTA GRUPO CONTRA – 1 min
PERGUNTA 2 – 30 s (PLATEIA)
RESPOSTA GRUPO A FAVOR – 1 min
RESPOSTA GRUPO CONTRA – 1 min
4º BLOCO
CONSIDERAÇÕES FINAIS GRUPO A FAVOR – 3 min
CONSIDERAÇÕES FINAIS GRUPO CONTRA – 3 min
ENCERRAMENTO DO DEBATE – 3 min (MEDIADOR)
COMENTÁRIOS E AVALIAÇÃO DA PLATEIA – 5 min

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe destacar, também, que a plateia, além de pesquisar sobre os temas em discussão e ouvir de forma atenta as informações e os argumentos apresentados pelos debatedores, necessitou avaliá-los de acordo com critérios, estabelecidos previamente com a turma. Vejamos quais são:

Quadro 3 – Critérios avaliativos da plateia

GRUPO:			
DEBATEDORES:			
AVALIADORES:			
Os debatedores...	SIM	EM PARTE	NÃO
... respeitaram as regras e as decisões estabelecidas pelo mediador?			
... exerceram seus papéis com competência?			
... respeitaram os turnos de falas estabelecidos pelo mediador?			
... respeitaram a opinião dos colegas oponentes?			
... apresentaram postura corporal adequada ao ambiente de discussão?			
... apresentaram tom de voz claro e linguagem adequada à situação?			
... apresentaram posicionamento coerente ao que o grupo desejava defender?			
... utilizaram argumentos e informações que sustentaram o ponto de vista do grupo?			
... pautaram seus argumentos em: falas de especialistas; leis; fatos históricos; dados estatísticos...?			
... prestaram atenção nas afirmações apresentadas pelos oponentes?			
... colocaram em questão os argumentos apresentados pelos oponentes?			
... quando questionados, responderam de forma objetiva e segura?			
... utilizaram de estratégias para direcionar o debate aos seus objetivos de fala?			
... adequaram as suas falas para que elas fossem melhor compreendidas pelos interlocutores?			
... demonstraram ter conhecimento sobre o tema em pauta?			
... demonstraram ter leitura prévia sobre o assunto?			
... conseguiram organizar seu raciocínio, sem fugir do tema em discussão, e apresentar seus argumentos de forma clara e coerente?			

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses critérios foram elaborados com base no Questionário Diagnóstico (Apêndice L) e tinham como intuito auxiliar a plateia a avaliar as defesas dos estudantes. Com isso, os alunos, além de ter a experiência com o gênero debate público regrado e o desenvolvimento de habilidades argumentativas, tiveram a oportunidade de pensar sobre as ações envolvidas na situação comunicativa avaliada.

3.3.1 Transcrições

Ao longo desta dissertação, mencionamos que o gênero debate público regrado, a partir de sua produção e sua transcrição, respalda nossas análises. Segundo Crescitelli e Reis (2018, p. 34, grifo das autoras), “por meio da transcrição, e tendo ouvido a gravação do *texto falado*, é possível analisar as especificidades do texto”.

Nesse sentido, destacamos que a transcrição pode ser um importante recurso para o trabalho em sala de aula. Seja para o professor analisar os textos dos alunos e pensar nas atividades que pode encadear a partir disso, seja para os alunos analisarem os seus próprios textos e refletirem sobre sua prática textual oral.

Conforme explica Marcuschi (2001, p. 51, grifos do autor), “a transcrição representa uma passagem, uma *transcodificação* (do sonoro para o grafemático) já que é uma *primeira transformação*, mas não é ainda uma retextualização”. Além disso, quando transcrevemos precisamos levar em conta uma série de fatores, os quais elencamos nas palavras de Preti:

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).

A transcrição, dessa maneira, ajudou-nos a materializar os três debates realizados pela turma 105 e, posteriormente, a encaminhar a análise dos dados, com foco nas produções orais de S22 e no emprego das estratégias de situacionalidade e dos tipos de argumentos. Isso

possibilitou o estudo dos fenômenos situacionalidade e argumentação. Para tanto, seguimos as orientações do Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo (NURC/SP):

Quadro 4 – Normas do NURC/SP

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”...

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

3.4 OFICINAS

Nesta seção, explanamos acerca do modo como geramos, em sala de aula, com base na metodologia da pesquisa-ação, os dados deste estudo. Nesse sentido, além da sistematização dos nossos encontros, por meio de oficinas realizadas em períodos disponibilizados pela professora titular²⁶ da disciplina de Língua Portuguesa, apresentamos a sequência didática como instrumento metodológico.

3.4.1 Sistematização

Antes das férias escolares de julho, a pesquisadora-professora realizou contato com a escola e a professora titular da disciplina de Língua Portuguesa, assim como observou a possível turma participante desta pesquisa. Após as férias, no período de agosto a dezembro de 2018, no segundo semestre do ano letivo, a pesquisadora-professora se inseriu na sala de aula, da turma 105 da Escola Básica Estadual Cícero Barreto, com o objetivo de contribuir para a qualificação da argumentação dos estudantes-participantes e, conseqüentemente, gerar os dados desta pesquisa. Ao longo desse semestre, nos primeiros períodos, das 19 horas às 19 horas e 40 minutos, e terceiros períodos, das 20 horas e 20 minutos às 21 horas, correspondentes ao horário regular das aulas de Língua Portuguesa nas quartas-feiras, foram dinamizadas cinco oficinas, as quais totalizaram 18 encontros.

Sendo assim, coube à pesquisadora-professora oportunizar aos discentes da turma 105 uma série de atividades envolvendo o gênero debate público regrado, a situacionalidade e a argumentação. No quadro a seguir, demonstramos a organização das oficinas propostas e o que foi explorado em cada uma delas.

Quadro 5 – Organização/cronograma da geração de dados na sala de aula

(continua)

OFICINA 1	ENCONTROS	DATAS	ATIVIDADES	ETAPAS DE NOSSA SD²⁷
	1º ENCONTRO	08/08/18	Apresentação da pesquisadora-professora;	Inserção na turma.

²⁶ A professora titular da disciplina de Língua Portuguesa possuía dois períodos (1º e 3º) nas quartas-feiras e um período (5º) nas sextas-feiras. Em razão da costumeira evasão dos estudantes nos últimos períodos, para a geração de dados desta pesquisa, foram disponibilizados os períodos das quartas-feiras.

²⁷ Na seção posterior, discorreremos sobre cada etapa e suas finalidades.

(continuação)

	ENCONTROS	DATAS	ATIVIDADES	ETAPAS DE NOSSA SD
OFICINA 1	1º ENCONTRO	08/08/18	Desenvolvimento de Questionário Diagnóstico (Apêndice L);	Inserção na turma.
			Leitura e entrega dos termos de Assentimento (Apêndice A) e Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B); Discussão sobre o tema: “em briga de agressor e vítima ninguém deve se omitir” a partir de um anúncio publicitário.	Apresentação da situação.
	2º ENCONTRO	15/08/18	Produção do Debate 1 (Apêndice D) sobre o tema “em briga de agressor e vítima ninguém deve se omitir”; Avaliação oral do desempenho da turma no primeiro debate.	Produção inicial.
	3º ENCONTRO	22/08/18	Atividade, na sala de vídeo, de comparação: primeiro debate da turma <i>versus</i> trecho de debate (1º exemplo) retirado do filme “O grande desafio.	Módulo 1.
OFICINA 2	4º ENCONTRO	29/08/18	Leitura, compreensão e interpretação do texto “Por que a escola é chata?” (2º exemplo – Anexo C) e questões.	Módulo 1.
	5º ENCONTRO	05/09/18	Conceituação e organização do gênero debate público regrado, a partir da leitura e discussão dos textos: “Um gênero essencialmente argumentativo – O debate” (Anexo D) e “Princípios e procedimentos para a realização de um debate em sala de aula” (Anexo E).	Módulo 1.
OFICINA 3	6º ENCONTRO	12/09/18	Conceituação, a partir de material entregue impresso e apresentado em data show, dos tipos de argumentos (Apêndice M).	Módulo 2.
	7º ENCONTRO	19/09/18	Atividade prática para reconhecimento de alguns tipos de argumentos (Apêndice N).	Módulo 2.
	8º ENCONTRO	03/10/18	Finalização e avaliação da atividade por meio de discussão oral com a turma.	Módulo 2.
OFICINA 4	9º ENCONTRO	10/10/18	Leitura, compreensão e interpretação do artigo de opinião “Freud contra o crime da ‘cura gay’”(Anexo F) e questões (Apêndice O).	Módulo 3.

(conclusão)

	ENCONTROS	DATAS	ATIVIDADES	ETAPAS DE NOSSA SD
OFICINA 4	10° ENCONTRO	17/10/18	<i>Feedback</i> da atividade e reescrita das respostas.	Módulo 3.
	11° ENCONTRO	24/10/18	Conceituação, a partir de material entregue impresso e apresentado em data show, da situacionalidade e suas doze estratégias (Apêndice P); Atividade prática para reconhecimento de algumas estratégias de situacionalidade (Apêndice Q).	Módulo 3.
OFICINA 5	12° ENCONTRO	31/10/18	Trabalho prático com as estratégias de situacionalidade e avaliação da atividade por meio de discussão conjunta (Apêndice S).	Módulo 4.
	13° ENCONTRO	07/11/18	Trabalho prático com os tipos de argumentos (Apêndice R).	Módulo 4.
	14° ENCONTRO	14/11/18	Atividade prática: dinâmica “argumenta ou contra-argumenta.	Módulo 4.
	15° ENCONTRO	21/11/18	Organização de um debate público regrado na sala de aula.	Módulo 5.
	16° ENCONTRO	28/11/18	Pesquisa na sala de informática; Elaboração de perguntas prévias.	Módulo 5.
	18° ENCONTRO	12/12/18	Produção do Debate 3 (Apêndice F) com o tema: “Legalização do aborto”.	Produção final.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar no Quadro 5, por meio da disponibilização das datas, os encontros ocorreram semanalmente, com exceção do período entre 19 de setembro e 03 de outubro, em que o encontro foi quinzenal devido aos jogos interséries da escola. Apesar da frequência semanal de tais encontros, em algumas quartas-feiras, a pesquisadora-professora se deparou com períodos reduzidos ou troca de períodos, sem ser comunicada previamente, o que interferiu no planejamento inicial, demandando adequações.

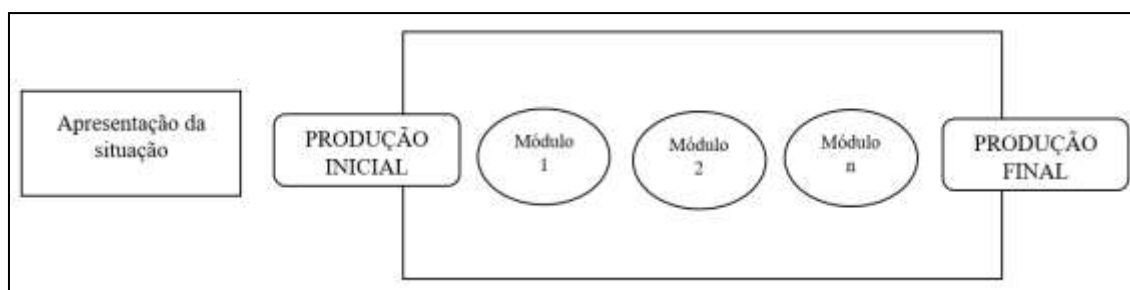
Além disso, por se tratar de uma turma cujo público era noturno, os participantes de um encontro, muitas vezes, não eram os mesmos na semana seguinte. Outro fato que dificultou a realização do cronograma prévio para a dinamização das oficinas. Como essa realidade faz parte do movimento da escola participante, coube à pesquisadora-professora ir repensando e adaptando a configuração das atividades propostas em cada oficina dinamizada, de modo a

retomar, no início de cada encontro, os conteúdos trabalhados no encontro anterior, para que aqueles que não estavam presentes pudessem se inserir na continuidade das atividades. Tal realidade remete à pesquisa-ação: adequar-se e pensar no e com o contexto de inserção.

3.4.2 Sequência didática

Para o planejamento das atividades realizadas ao longo das cinco oficinas dinamizadas nesta pesquisa, sustentamo-nos no esquema de SD, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como base para uma adaptação. Segundo os teóricos, “ ‘uma sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). A figura a seguir, conforme os teóricos em pauta, apresenta a configuração base de uma SD.

Figura 7 – Esquema da SD



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

Esse esquema é composto por quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A apresentação da situação diz respeito ao momento introdutório do gênero que será abordado tanto na produção inicial como na produção final. Dessa maneira, é o “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Para que isso seja possível, é imprescindível que seja apresentada aos estudantes uma proposta de produção textual bem definida, a qual direcionará para a primeira produção e os módulos seguintes, até culminar na produção final.

Por sua vez, a produção inicial, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), propõe que os alunos produzam um primeiro texto, oral ou escrito, e, a partir dessa primeira produção, revelem “para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa

atividade”. Desse modo, será essa primeira produção que apresentará ao professor o que deve ser melhor desenvolvido nos módulos, visto que:

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).

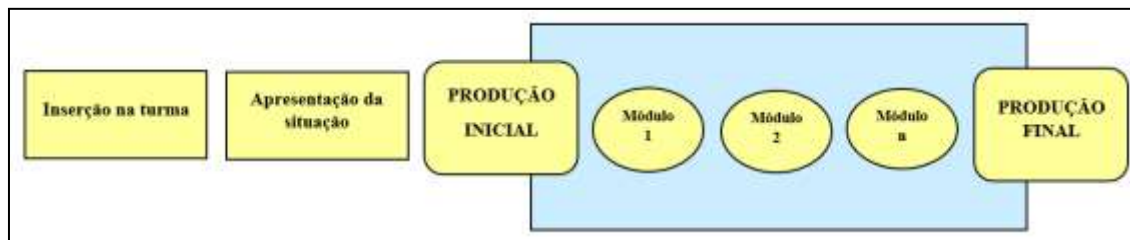
Os módulos, portanto, são pensados para qualificar as fragilidades averiguadas na produção inicial. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que, nessa etapa, sejam desenvolvidas ações como: representação da situação comunicativa, elaboração de conteúdos, planejamento do texto a ser produzido, realização de tal texto, assim como atividades de observação e de análise de textos, tarefas mais simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum.

Por fim, consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), a produção final concerne ao momento em que o estudante colocará em prática “as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, evidenciando o que foi qualificado ou não ao longo do encaminhamento da SD. Nesse sentido, para os teóricos fundadores da Sequência Didática:

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88)

Nesse contexto, a SD corrobora o trabalho com o gênero debate público regrado. Entendemos que, por meio desse procedimento, conseguimos realizar a pesquisa, em sala de aula, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ou seja, de modo a observar as demandas da turma, respeitar as fragilidades dos estudantes e proporcionar meios para que eles possam qualificá-las a partir de um gênero textual específico. Na sequência, apresentamos a configuração da nossa SD, com o acréscimo da etapa “Inserção na turma”, que julgamos necessário apontar devido às especificidades de nossa pesquisa.

Figura 8 – SD adaptada pela autora



Fonte: Elaborada pela autora.

Em razão da pesquisadora-professora não ser a professora titular ²⁸ da disciplina de Língua Portuguesa, na qual as oficinas, componentes de nossa SD, foram realizadas, a etapa **inserção na turma** abrangeu atividades como: observação da turma²⁹; apresentação da pesquisadora-professora; e desenvolvimento do Questionário Diagnóstico.

Na **apresentação da situação**, em acordo com os postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), os quais destacam que “a apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa”, introduzimos os estudantes, por meio da leitura dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, ao projeto que seria realizado no decorrer do segundo semestre letivo, bem como ao gênero debate público regrado, sem apresentar muitas informações a respeito de suas características específicas. Nesse momento, buscamos priorizar uma discussão sobre a temática “em briga de agressor e vítima ninguém deve se omitir”, por meio de perguntas problematizadoras e de comando oral, solicitando a produção de um debate.

Nessa etapa, o nosso propósito era apresentar aos alunos o que seria trabalhado nos encontros posteriores, esclarecer possíveis dúvidas e identificar as fragilidades deles em relação ao gênero em pauta. Por esse motivo, julgamos pertinente deixá-los livres para debaterem como considerassem mais adequado à situação comunicativa solicitada. A partir disso, eles realizaram a **produção inicial**, na qual conseguimos evidenciar o que deveria ser melhor trabalhado nos módulos.

Por conseguinte, nos **módulos** realizamos uma série de atividades que envolveram as sugestões dos teóricos fundadores, tais como: representação da situação (Módulo 1) a partir da exibição do debate retirado do filme “O grande desafio”; observação e análise de textos (Módulos 1,2 e 3), dentre eles, os textos “Por que a escola é chata?” (Anexo C) e “Freud contra o crime da ‘cura gay’” (Anexo F), assim como a transcrição do debate referente ao filme

²⁸ Salientamos que a professora titular considerou a nossa proposta válida aos interesses da turma e consentiu o desenvolvimento das atividades, mantendo-se, sempre, informada dos acontecimentos, mas sem participar diretamente na constituição das atividades desta pesquisa.

²⁹ Essa etapa ocorreu no mês de julho, antes de iniciar o período de férias dos estudantes-participantes.

supracitado; elaboração de conteúdos (Módulos 1, 2 e 3), como a conceituação do gênero debate público regrado e o conhecimento dos tipos de argumentos e das estratégias de situacionalidade; tarefas simplificadas de produção de textos (Módulo 4), a exemplo, a dinâmica “argumenta ou contra-argumenta”; e, por fim, o planejamento do texto, com a elaboração de uma linguagem comum à situação comunicativa exigida, e a realização do texto (Módulo 5). Dessa forma, após a realização de todas essas etapas, foi possível elaborar a **produção final**, nosso terceiro debate.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Como está explicitado na seção 1.4., o objetivo principal desta pesquisa é averiguar se, a partir da pesquisa-ação e do princípio de construção textual do sentido situacionalidade, é possível qualificar a argumentação de estudantes do ensino médio noturno com apoio do gênero debate público regrado. Conforme Antunes:

Toda análise é orientada por um corpo de princípios que regulam seu percurso. No caso em questão os princípios que nos orientam são de duas ordens: um teórico, outro prático-aplicativo.

O primeiro resulta das definições da linguística textual, que considera o texto como “o fenômeno linguístico original”, ou “a forma necessária” de a comunicação verbal acontecer. O segundo princípio, de natureza aplicativa, resulta do primeiro e implica que todo ensino de língua tem como objetivo maior: *ampliar a competência comunicativa das pessoas* (ANTUNES, 2010, p. 58, grifos da autora).

Em vista disso, definimos como categorias de análise, para encaminhar nossos comentários analíticos acerca de um recorte das produções orais realizadas pela turma 105, a situacionalidade, por meio de suas doze estratégias, e a argumentação, a partir dos tipos de argumentos. O Quadro 6, apresentado a seguir, ilustra como conduzimos a análise a partir das categorias propostas. Nele, dispomos os passos analíticos ³⁰ referentes a cada uma delas.

Quadro 6 – Quadro-guia para análise dos debates

(continua)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	QUESTÕES	POSSIBILIDADES DE RESPOSTA			NATUREZA
		SIM	NÃO	EM PARTE	
SITUACIONALIDADE	1. O sujeito apresenta ou retoma um controle para a situação comunicativa?				

³⁰ Optamos por apresentar, primeiramente, o quadro e, após, o devido detalhamento a respeito de cada categoria.

(continuação/ conclusão)

	2. O sujeito emprega estratégias de situacionalidade para manter ou recuperar esse controle?				
ARGUMENTAÇÃO	3. O sujeito se utiliza de argumentos para constituir as estratégias apresentadas?				

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse Quadro 6, podemos observar que, para guiar os comentários analíticos relativos à primeira categoria, elaboramos os seguintes questionamentos: 1º) “O sujeito apresenta ou retoma um controle para a situação comunicativa?”; e 2º) “O sujeito emprega estratégias de situacionalidade para manter ou recuperar esse controle?”. Outrossim, para encaminhar a análise concernente à segunda categoria, formulamos a seguinte pergunta: “O sujeito se utiliza de argumentos para constituir as estratégias apresentadas?”.

Conseqüentemente, elencamos “sim”, “não” e “em parte”, como possibilidades de respostas, de modo a revelar, por meio das transcrições dos debates, o desempenho de S22 em relação à situacionalidade e à argumentação. A primeira possibilidade sinaliza que o sujeito realizou, de modo satisfatório, as ações questionadas; a segunda que o sujeito não realizou as ações questionadas; e a terceira que o sujeito realizou, de modo regular, as ações questionadas.

De maneira geral, essas perguntas permitem uma visão dos avanços de S22 ao longo do trajeto percorrido a partir da dinamização de nossa SD, isto é, desde a produção inicial (Debate 1) até a produção final (Debate 3). Ademais, ao responder à segunda questão da primeira categoria e à única da segunda categoria, faz-se primordial a apresentação da natureza das estratégias e dos tipos de argumentos empregados por S22. A partir disso, podemos enumerar as suas ocorrências ao longo de cada debate analisado. Dessa maneira, organizamos nossa análise em cinco etapas:

Quadro 7 – Etapas da análise

1ª ETAPA	APRESENTAÇÃO DO QUADRO 6 PREENCHIDO.
2ª ETAPA	CLASSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS E DOS ARGUMENTOS EMPREGADOS POR S22, DE ACORDO COM SUA NATUREZA.
3ª ETAPA	CÔMPUTO DAS ESTRATÉGIAS E DOS ARGUMENTOS EMPREGADOS POR S22.
4ª ETAPA	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE S22 REFERENTE ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE.
5ª ETAPA	REFLEXÃO SOBRE SABER CONSTRUÍDO/METODOLOGIA.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, retomamos a natureza e a configuração das doze estratégias de situacionalidade e dos tipos de argumentos enfocados neste estudo. Salientamos que, para melhor organização, dividimo-los em subseções. A seguir, passamos à primeira, referente às estratégias.

3.5.1 Estratégias de situacionalidade

No capítulo anterior, discorremos acerca do princípio de construção textual do sentido situacionalidade. Com apoio em concepções teóricas, ressaltamos a relevância do princípio em comento e suas doze estratégias para a qualificação da argumentação, em especial, na modalidade oral da língua. No quadro a seguir, retomamos essas estratégias, assim como suas respectivas configurações, que estão compiladas de acordo com os apontamentos de Koch (1985).

Quadro 8 – Estratégias de situacionalidade

(continua)

ESTRATÉGIAS DE SITUACIONALIDADE	CONFIGURAÇÃO
Estratégia 1	O interlocutor faz uso de um controle da situação para iniciar uma ação comunicativa. Em outras palavras, apresenta uma reação ou um posicionamento sobre determinado tema.
Estratégia 2	O interlocutor recusa o controle apresentado na estratégia 1. Caso não concorde com o ponto de vista apresentado, ele não deve aceitá-lo e poderá, nas palavras de Koch (1985, p. 25): “a) rejeitá-lo totalmente; b) colocá-lo em questão; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle”.
Estratégia 3	Para dar início à progressão no quadro de planos, o interlocutor deve valorizar o objeto pedido ou ação executada.
Estratégia 4	O interlocutor pode adaptar ou substituir o controle, por outra versão mais suscetível de aceitação, caso o controle apresentado até o momento não esteja recebendo o aceite almejado.
Estratégia 5	O interlocutor pode projetar, nos outros participantes, os seus próprios objetivos e desejos, caso não seja sinalizado indício em contrário.
Estratégia 6	“Quando os controles dos participantes não combinam entre si, convém negociar o sentido dos conceitos-tópico envolvidos” (KOCH, 1985, p. 25).
Estratégia 7	O interlocutor não deve se envolver com posicionamento oposto, mas também não deve apresentar um controle suscetível de ser direcionado para uma possível recusa ou descrença.
Estratégia 8	Em situação que exista ameaça de o controle ser recusado ou desacreditado, o interlocutor pode questionar os motivos pelos quais ele não seria aceito, em vez de apresentá-lo de forma direta.
Estratégia 9	Caso o objetivo, do interlocutor, seja obter objetos ou favores dos demais envolvidos, ele deve recusar pedidos, invocações ou informações até chegar ao estágio de barganha.
Estratégia 10	Ao rejeitar um controle, o interlocutor pode apresentar dúvida, de forma a impedir uma rejeição aos próprios objetivos ou uma progressão extrema no quadro de planos.

(continuação/ conclusão)

Estratégia 11	“Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se informar ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos” (KOCH, 1985, p. 26).
Estratégia 12	Ao longo da situação comunicativa, o interlocutor pode subestimar o tempo despendido e os recursos que deverão ser empregados, para contribuir aos seus objetivos, de modo a impulsionar a cooperação dos demais envolvidos.

Fonte: Organizado, a partir de Koch (1985), pela autora.

Nesse quadro, podemos observar que as estratégias de situacionalidade são, em sua essência, argumentativas, visto que são propostas com o intuito de auxiliar o interlocutor a direcionar a situação comunicativa ao seu objetivo interacional. De igual modo, fica evidente, principalmente na estratégia 11, a articulação de tais estratégias com os tipos de argumentos.

O interlocutor, ao empregar as estratégias de situacionalidade, para apresentar o seu controle ou tentar obtê-lo, precisa pautar seu discurso em argumentos coerentes ao tema em discussão. Logo, necessita recorrer à seleção e à utilização dos tipos de argumentos, os quais estão sintetizados na seção seguinte.

3.5.2 Tipos de argumentos

No decorrer de nossa explanação, destacamos que a primeira categoria de análise está organizada a partir das estratégias de situacionalidade e a segunda por meio dos tipos de argumentos. As estratégias foram retomadas no quadro anterior (Quadro 8). Passamos, agora, ao próximo quadro, que diz respeito aos tipos de argumentos e suas respectivas configurações, de acordo com a teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e os estudos de Reboul (2004) e Abreu (2009).

Quadro 9 – Tipos de argumentos

(continua)

TIPOS DE ARGUMENTOS	CONFIGURAÇÃO
1. ARGUMENTOS QUASE LÓGICOS COM BASE NA INCOMPATIBILIDADE	
1.1. Retorsão	O interlocutor evidencia ao oponente a incompatibilidade do seu argumento, visto que este pode ser empregado contra ele próprio.
1.2. Autofagia	O interlocutor evidencia a autodestruição do argumento apresentado pelo oponente, uma vez que, ao ser posto em prática, direcionaria para sua destruição.
1.3. Ridículo	O interlocutor, por meio do riso e da ironia, reprime o argumento do oponente.
2. ARGUMENTOS QUASE LÓGICOS COM BASE NA IDENTIDADE	

(continuação/ conclusão)

2.1. Regra de Justiça	Situações ou indivíduos inseridos em um mesmo contexto requerem tratamento igual ou semelhante.
2.2. Precedente	Um fato já ocorrido possibilita a ocorrência de casos semelhantes no presente ou no futuro.
2.3. Reciprocidade	Situações equivalentes pressupõem o mesmo tratamento ou efeito.
2.4. Definição descritiva	Define um sentido para determinada palavra, em determinados meios, contextos e momentos.
2.5. Definição normativa	Define, por meio de uma convenção, o modo como determinada palavra deve ser interpretada.
2.6. Definição expressiva	Define um sentido figurado para determinada palavra; não tem compromisso com a lógica.
3. ARGUMENTOS QUASE LÓGICOS COM BASE NA MATEMÁTICA	
3.1. Transitividade	O interlocutor apresenta relações de transição com teor de igualdade, inclusão, ascendência.
3.2. Divisão	O todo é dividido a partir da soma de suas partes.
3.3. Dilema	O assunto debatido é limitado a uma opção considerada inevitável.
4. ARGUMENTO FUNDADO NA ESTRUTURA DO REAL COM BASE NA RELAÇÃO CAUSA-EFEITO	
4.1. Pragmático	Um ato ou acontecimento é avaliado a partir de suas consequências.
5. ARGUMENTOS FUNDADOS NA ESTRUTURA DO REAL COM BASE NA FINALIDADE	
5.1. Desperdício	Em caso de já ter sido iniciado determinado ato, deve-se continuá-lo, para não ser desperdiçado o que já foi sacrificado.
5.2. Direção	Há uma ligação causal entre os atos cometidos ou defendidos; um ato direciona a outro.
6. ARGUMENTOS FUNDADOS NA ESTRUTURA DO REAL COM BASE NAS RELAÇÕES DE COEXISTÊNCIA ENTRE AS COISAS	
6.1. Pessoa	Determina uma relação de contradição entre a pessoa de quem se fala e seus atos.
6.2. Autoridade	O interlocutor cita o posicionamento de outra pessoa, com maior autoridade no assunto discutido, para dar mais prestígio ao seu argumento.
6.3. Argumento de autoridade invertido	O interlocutor cita o posicionamento de outra pessoa, mas, ao contrário do argumento de autoridade, nesse caso, trata-se de uma pessoa cuja ideologia é entendida como inadequada.
6.4. Nexu simbólico	Confere valor simbólico aos acontecimentos, de acordo com seu significado e importância em determinado grupo.
7. ARGUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL	
7.1. Exemplo	Um fato se torna regra.
7.2. Modelo	Um comportamento específico inspira ação semelhante.
7.3. Antimodelo	Um comportamento específico inspira ação dissemelhante.
7.4. Comparação	Uma situação ou objetos são comparados em relação ao outro.
7.5. Sacrifício	O interlocutor evidencia o sacrifício ao qual está se sujeitando para chegar ao resultado esperado.
8. ARGUMENTOS POR DISSOCIAÇÃO DE NOÇÕES	
8.1. Aparência/realidade	} Dois pares de noções independentes, mas que também possuem correlação.
8.2. Meio/fim	

Nesse quadro, ao elencar e configurar os tipos de argumentos, dentre eles, o argumento de autoridade – previsto na estratégia 11 de situacionalidade –, mais uma vez, reforçamos a possibilidade de eles serem utilizados em concomitância ao emprego das doze estratégias. Tais argumentos, quando utilizados de forma coerente, sem fugir do tema em discussão, mostram-se grandes aliados para a obtenção do controle em uma situação comunicativa.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a contextualização e os comentários analíticos referentes às transcrições³¹ dos três debates realizados com a turma 105. Para melhor organização, com base no preenchimento do Quadro 6 e nas etapas ilustradas no Quadro 7, abordamos cada um deles nas três seções seguintes.

Como já explicamos em outros momentos, nosso foco recai sobre os trechos que dizem respeito às produções orais de S22. No entanto, como se trata de uma situação comunicativa realizada oralmente e em conjunto com outros interlocutores, salientamos que, em alguns momentos, para contextualizar o leitor, recorreremos também às produções dos pares. Nessas situações, eles são mencionados a partir da abreviação do termo “participante” (P) mais o número equivalente à identificação de cada um no Diário de Classe da Turma, bem como as produções de S22 estão sublinhadas.

Destacamos, também, que os trechos em análise estão numerados entre parênteses, de modo a facilitar a sua menção no decorrer dos comentários analíticos. Compreendemos que isso evita a repetição de fragmentos que contenham mais de uma estratégia de situacionalidade ou tipo de argumento.

4.1 ANÁLISE DO DEBATE 1

O Debate 1 corresponde à produção inicial de nossa SD – desenvolvida no 2º Encontro, na Oficina 1 (Apêndice G) –, que se realizou no dia 15 de agosto de 2018. Em conformidade com os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), buscamos, com a realização desse debate, observar as particularidades e fragilidades da turma 105 em relação ao gênero, à argumentação e à situacionalidade.

Para tanto, partimos de quatro momentos, registrados na Oficina 1: 1º) provocação; 2º) perguntas problematizadoras; 3º) produção textual oral; e 4º) avaliação sobre a atividade. Para fins organizacionais, dividimos esta análise em duas subseções: a primeira para uma breve contextualização da atividade e a segunda para os comentários analíticos.

³¹ A autora optou por realizar as transcrições em consonância com os fenômenos de oralidade revelados nas produções dos grupos, embora tais fenômenos não sejam analisados nesta dissertação.

4.1.1 Contextualização da atividade

Como nas aulas anteriores ao período de dinamização de oficinas, ministradas pela professora titular da disciplina de Língua Portuguesa, os alunos tinham realizado um trabalho de pesquisa referente ao papel da mulher na sociedade e, também, naquele mês, havia ocorrido um caso de feminicídio, amplamente divulgado e repudiado nos Telejornais e nas Redes Sociais, sobre a morte da advogada Tatiane Spitzner, a provocação partiu dessa temática. A partir da apresentação de uma imagem (Oficina 1 – Apêndice G) – com menção aos 12 anos da Lei Maria da Penha –, que continha a afirmação “Em briga de agressor e vítima ninguém deve se omitir” e substituía o ditado popular “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”, os estudantes foram incitados a refletir sobre seus posicionamentos em casos de agressões em público.

Esse primeiro momento subsidiou o segundo por meio de questões problematizadoras: a) O que está sendo abordado nessa imagem? Como vocês chegaram a essa conclusão? b) Tendo em vista o que vocês já discutiram, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, sobre o papel da mulher na sociedade, e o recente fato de feminicídio da advogada Tatiane Spitzner, como vocês entendem essa imagem? c) Para vocês, qual é o papel do cidadão ao presenciar situações de agressão como a ocorrida com Tatiane?. Com apoio dessas questões, ocorreu uma breve discussão, em que foram apresentados os pontos de vista de alguns discentes, bem como citados exemplos e informações, dentre eles: o caso verídico de Tatiane Spitzner e o significado da palavra feminicídio.

Já no terceiro momento, os estudantes foram convidados a se posicionar a favor ou contra à afirmação apresentada na imagem em discussão e, para isso, a pesquisadora-professora solicitou a organização de um debate, que foi gerenciada pelos próprios estudantes-participantes. Após alguns minutos de discussão, eles optaram por dividir a turma em dois grupos, um contra e outro a favor, sendo que ambos decidiram que todos os participantes atuariam como debatedores. Em seguida, tais grupos se distribuíram, cada um em um lado da sala, e passaram a pensar em como apresentariam sua defesa durante a realização do debate, o qual teve duração de 13 minutos e 46 segundos.

Como podemos observar na Transcrição do Debate 1 (Apêndice D), logo no início do debate, os debatedores, dos dois grupos, tiveram dificuldades para apresentar um controle (iniciaram a discussão por meio de um questionamento e não por meio de uma proposição), nos termos da Estratégia 1 de situacionalidade, concernente ao posicionamento escolhido – contra ou a favor a afirmação de que “em briga de agressor e vítima ninguém deve se omitir”. De

forma geral, ao longo do debate, eles construíram e apresentaram um mesmo controle: eram contra agressão física ou psicológica, mas, em alguns casos, acreditavam ser melhor se omitir.

Embora em determinados momentos os participantes fugissem do objetivo principal, que era defender o posicionamento dos seus grupos – e questionassem se realmente eram contra, a favor ou intermediários frente ao tema em pauta – eles procuraram encaminhar o debate por meio de perguntas. Esses questionamentos, e o modo como direcionaram o debate em cena, demonstraram a importância da Estratégia 2:b de situacionalidade, uma vez que o par “pergunta-resposta” e sua organização em um gênero argumentativo, como o debate público regrado, exige, dos debatedores, uma argumentação construída ao longo da situação comunicativa.

Por fim, no quarto e último momento, ao avaliarem oralmente seu desempenho e a organização do debate, os estudantes refletiram que, para um primeiro debate, saíram-se bem, mas não revelaram critérios/parâmetros para tal avaliação. Também, não comentaram a necessidade de preparação prévia sobre o tema e para a constituição do jogo argumentativo da interlocução. Apenas atentaram que, nos próximos debates, deveriam respeitar os turnos de fala dos colegas, assim como poderiam contar com a ajuda da pesquisadora-professora ou alguém para gerenciar tais turnos – indo ao encontro dos postulados vygotskyanos em relação à mediação.

4.1.2 Comentários analíticos

Neste espaço, discorreremos a respeito do desempenho de S22, no Debate 1, em relação às categorias de análise: argumentação e situacionalidade. Para isso, inicialmente, apresentamos o Quadro 10, que ilustra os resultados de nossa análise e, na sequência, os comentários que explicitam como chegamos a tal compreensão.

Quadro 10 – Quadro-guia preenchido de acordo com o Debate 1

(continua)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	QUESTÕES	POSSIBILIDADES DE RESPOSTA			NATUREZA
		SIM	NÃO	EM PARTE	
SITUACIONALIDADE	1. O sujeito apresenta ou retoma um controle para a situação comunicativa?			X	

(continuação/ conclusão)

	2. O sujeito emprega estratégias de situacionalidade para manter ou recuperar esse controle?	X			Estratégia 2: b; Estratégia 4; Estratégia 6.
ARGUMENTAÇÃO	3. O sujeito se utiliza de argumentos para constituir as estratégias apresentadas?	X			Pessoa; Precedente.

Fonte: Elaborado e preenchido pela autora.

No tocante à primeira pergunta do Quadro 10, ao atentarmos para a Transcrição do Debate 1 (Apêndice D), consideramos que S22, ao dizer: (1) [...] a gente é a favor... no caso eles seriam contra... entendeu? [...], apresenta, pela primeira vez, o controle do seu grupo e retoma o do grupo adversário. Contudo, esse controle não é mencionado no início do debate, como sugere a **Estratégia 1** (usar um controle da situação para dar início à ação comunicativa – conforme página 81) de situacionalidade, nem substitui um outro controle, como propõe a **Estratégia 2:d**, posto que o debate já se inicia com S22 colocando em questão o posicionamento do grupo contra, sem apresentar, em nenhum momento anterior a esse, o posicionamento do seu grupo, que é favorável ao tema: “Em briga de agressor e vítima ninguém deve se omitir”.

Nesse sentido, em resposta à segunda questão do Quadro 10, notamos que, desde o início do Debate 1, S22, para negociar com os demais debatedores, busca direcionar a situação por meio do emprego de algumas estratégias. A primeira delas é a **Estratégia 2: b**, com a pergunta: (2) por que vocês são contra?, a qual S22 continua a utilizar no decorrer do debate, ora para negociar os controles dos grupos: (3) não... eu pensei que vocês seriam contra entendeu? àquilo ali... entendeu?, – os quais, como mencionamos na contextualização da atividade, não estavam bem definidos – ora, de modo mais apelativo, para incitar os debatedores do outro grupo a admitirem que, sim, em casos pessoais de agressão não seriam omissos. Atentemos para as perguntas apelativas feitas: (4) e no caso... tipo... eu (...) tipo... e se fosse na família de vocês? eu gostaria de sabê o que que vocês fariam? (...); (5) (...) tipo... é.. e se fosse o teu pa:i? (...); (6) (...) e se fosse o teu pai?; (7) é que tipo... se tu sabe de uma agressão... é uma conhecida tua... tu ficô sabendo pelo... por uma pessoa... só que tipo tu não pode fala nada entendeu? porque a... uma pessoa (vamo lá) e viu um homem batê numa mulher... daí tipo tu fico sabendo por essa pessoa... tu que que tu faria? tipo...no teu caso sabe?; (8) (...) tu não pode conta que tu

sabe que ela apanha... o que que tu faria? tu iria... tipo...lá tenta resolvê? tipo... tu entendeu?];
 (9) sim tipo... mas no caso tu não daria o teu nome?; e (10) [faria uma denúncia anônima?].

Ao realizar esses questionamentos, S22, como propõe a **Estratégia 2:b**, coloca em questão aquele que deveria ser o controle do grupo contra: em briga de agressor e vítima devemos nos omitir. Todavia, como podemos observar na transcrição completa do Debate 1 (Apêndice D), o grupo contra apresenta um controle intermediário ao tema, isto é, defende que, em alguns casos, é melhor se omitir e, em outros, não é possível ignorar a agressão. Por conseguinte, notamos que, aos poucos, S22 adapta o seu discurso para uma versão que concorda com os debatedores do grupo contra. Em mais de um momento, S22 indica estar de acordo com o grupo oponente. Observemos os trechos a seguir:

(11)

P34: mas não adianta... porque to... todo mundo sabe que ()... que de 100% 10% pensa assim... entendeu? (...)

S22: é verdade mas (...)

P34: [(...) então é bem difícil entendeu?

S22: (...) aí a gente é que tem que se coloca né... tentar ()

(12)

P34: () eu não conseguiria passa por alguém... vê (ele batê) numa mulher e não fazê nada

S22: é... isso é... (não é nem no meu caso)

(13)

P34: [é que tipo eu sô contra... mas depende ((riso))... entendeu?

S22: ah... ela tá certa... ela é contra... tipo...ela tá é meio termo assim... ((conversas ao fundo)) porque tipo... é que nem ela tava falando... é que nem ela tava falando... tipo tem muitas mulheres que apanham em casa e por mais que a gente tenta ajuda ela... ((conversas ao fundo)) ela se opõe a isso... ((conversas ao fundo)) ela () (...)

(14)

P34: eu faria ()... eu acho que eu faria uma denúncia anônima porque... porque todo mundo... hoje em dia a pessoa () a foi ela que me denunciô e já era mata ela também ()

S22: sim é verdade... muitas vezes a gente tenta querê resolve um problema e acaba piorando né?... infelizmente...

(15)

P10: Maria da Penha não existe cara a polícia vai atrás do cara e se não acha o cara... (depois) manda o cara embora e não dá nem bola mais meu... ((conversas ao fundo)) a Maria da Penha pega pros vagabundo memú que pega os cara que bate em mulher os arriado memú aí quebra a cabeça ou mata né piá... aí isso é Maria da Penha né...

S22: acho que tipo... eu acho que... todo mundo tem... há... tipo... todo mundo é con... é contra sabe... homem batê em mulher... mas tipo cada um tem a sua opinião sabe... tipo... sei lá... é... tem seu jeito de pensar... sei lá... mas ninguém é a favor do... ao... como é que se fala essa palavra? fe-mi-ni-cídio

Em (11), S22 concorda, mas na sequência tenta argumentar com P34 (Participante 34). Já nos trechos posteriores, em especial, nos (13), (14) e (15), S22 revela entender que, em alguns momentos, é melhor se omitir e que ambos os grupos são contra a agressão e ao feminicídio – fazendo menção ao caso de Tatiane Spitzner. Logo, consideramos que, ao fazer isso, S22 utiliza a **Estratégia 4** e tenta igualar o controle do seu grupo ao controle do grupo contra: um posicionamento intermediário em relação ao tema discutido. Como mencionamos em 2.3, tal estratégia “substitui o controle por outra versão menos mediatizada” (KOCH, 1985, p. 25), na tentativa de se aproximar da aceitação dos interlocutores, isto é, do seu auditório – seja ele particular ou universal.

Além disso, conforme Koch (1985, p. 25), “quando os controles dos participantes não combinam entre si, convém negociar o sentido dos conceitos-tópicos envolvidos”. Por isso, S22 emprega a **Estratégia 6**. Averiguemos a sequência a seguir:

(16)

P43: porque:... nada se resolve com agressão... pode sê:... dois caras brigando... duas gurias brigando... ou um casal tanto faz nada se resolve na agressão... e muito menos () (...)

P34: mas não é isso que que todo mundo pensa... ((conversas ao fundo))

S22: mas () não é questão de pensa né? é questão do que é certo entendeu? ((conversas ao fundo))... tipo... há... como é que eu posso ti dizê... há... tu tu não... se fosse tu... se tu se colocasse no lugar dela entendeu?

Nessa sequência, após P43 (Participante 43) apresentar o porquê do seu grupo ser a favor do tema debatido e ter seu controle posto em dúvida por P34, S22 tenta negociar a respeito do subtópico “não é isso que todo mundo pensa” levantado por P34. De mesmo modo, S22, ao negociar o controle do grupo opositor, no trecho (2), não só emprega a **Estratégia 2: b**, como também a **Estratégia 6**, pois está negociando o sentido do tópico principal abordado pelo grupo contra.

Por fim, quanto à terceira pergunta do Quadro 10, evidenciamos que S22 constituiu a **Estratégia 2:b**, nos trechos (4), (5), (6),(7), (8), (9) e (10), por meio do argumento de **pessoa**, uma vez que relacionou os debatedores e suas vidas pessoais ao tema do debate. Em outro caso

(13), juntamente com o argumento de **pessoa**, S22 utilizou o argumento de **precedente** para constituir a **Estratégia 4**.

Relativo a isso, destacamos que, conforme exposto em 2.6., o argumento de pessoa apresenta uma contradição entre o que uma pessoa diz fazer e o que realmente acaba fazendo. Desse modo, salientamos que, nos trechos em que identificamos esse argumento, compreendemos que ele aparece de forma indireta, por meio dos questionamentos feitos por S22, haja vista que nosso sujeito indaga se, em determinados casos, os interlocutores do grupo oponente agiriam de acordo com o posicionamento apresentado ou apresentariam uma contradição.

Além do mais, o argumento de precedente é aquele em que “a admissão de um ato autoriza a cometer atos semelhantes” (REBOUL, 2004, p. 170). Nesse sentido, podemos observar que, no fragmento (13), S22 remete a uma situação recorrente que, inclusive, é noticiada com frequência nos meios de comunicação, para dizer que, realmente, se a maioria das mulheres costuma desistir da denúncia em situações de agressão doméstica, a chance disso continuar acontecendo, mesmo com alguém querendo ajudar – não se omitindo, nesse caso –, é maior.

Diante disso, ao longo do Debate 1, S22 emprega três estratégias de situacionalidade: as estratégias 2:b, 4 e 6. Computamos nove ocorrências para a primeira; cinco para a segunda; e três para a terceira. De igual modo, S22 utiliza de dois tipos de argumentos para constituir tais estratégias: o argumento de pessoa e o argumento de precedente. Para o primeiro, computamos oito ocorrências; e, para o segundo, somente uma.

Nesse panorama, constatamos que nosso sujeito, nesse primeiro debate, emprega, sim, estratégias de situacionalidade e tipos de argumentos para constituí-las. No entanto, apresenta, em parte, um controle para a situação comunicativa, haja vista que, ao não empregar a **Estratégia 1**, nem a **Estratégia 2:d**, e ao empregar a **Estratégia 4**, acaba se comprometendo com o posicionamento oposto, aceitando-o, o que não é aconselhável, segundo a **Estratégia 7**: “Havendo possibilidade de um controle direcionado para um plano ser desacreditado, não se deve apresentá-lo diretamente [...]” (KOCH, 1985, p. 25), para quem quer manter o controle da situação.

Com isso, S22 evidencia a falta de um posicionamento bem definido e de argumentos para constituir a defesa do controle apresentado, de forma indireta, inicialmente: em briga de agressor e vítima ninguém deve se omitir. Sob essa ótica, conforme defendido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), não podemos dizer que ocorreu um acordo prévio entre os interlocutores, uma vez que o ponto de partida dos debatedores não ficou definido, pois ora se

pautavam na categoria do real ora se embasavam na categoria do preferível, sem demonstrar um critério para suas escolhas argumentativas.

Ademais, como esse Debate 1, em razão de ser a produção inicial, foi realizado sem S22 ter conhecimento prévio das características do gênero produzido; com poucos minutos para pesquisa e leituras acerca do tema (tempo que a pesquisadora-professora disponibilizou para a organização do debate); e sem o emprego consciente de estratégias de situacionalidade e tipos de argumentos, podemos depreender que S22 apresentou, sim, um potencial argumentativo. Em meio à desorganização relativa aos turnos de falas e aos posicionamentos dos dois grupos, S22 buscou constituir suas produções orais com os seus conhecimentos de mundo. Isso deu ao debate um tom mais pessoal e, por vezes, apelativo. Uma evidência que demonstra que nosso sujeito, nessa primeira produção, ainda estava se apropriando da argumentação e da situação instaurada em um debate público regrado.

Assim, tendo em vista o ciclo da pesquisa-ação (Figura 5) e o propósito dessa produção inicial, compreendemos que S22 revelou empregar, inconscientemente, as estratégias de situacionalidade e os tipos de argumentos. Porém, por não ter conhecimento e consciência desses saberes e sobre a forma como poderia utilizá-los, não conseguiu potencializar a sua argumentação. Logo, coube à pesquisadora-professora trabalhar, nos módulos de nossa SD, com a construção de tais saberes, de maneira a dar subsídios para que S22 – assim como os demais participantes da pesquisa – pudesse(m) qualificar a sua produção textual e, ao longo desse processo, ser averiguado, à luz da situacionalidade e da argumentação, se houve avanços ou não.

4.2. ANÁLISE DO DEBATE 2

O Debate 2 foi produzido no 17º Encontro, na Oficina 5 (Apêndice K), o qual ocorreu no dia 5 de dezembro de 2018, conforme exposto no Quadro 5. Como já referido, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os módulos são uma importante etapa no procedimento de SD, pois é a partir deles que é possível qualificar as fragilidades averiguadas na produção inicial. Nesse sentido, consideramos esse Debate 2 como parte integrante do módulo 5 de nossa SD, posto que subsidiou, como atividade de apoio (planejamento e realização do gênero focado) a produção final, isto é, o Debate 3, analisado posteriormente.

Em razão disso, dinamizamos essa produção em três momentos, registrados na 4ª etapa da Oficina 5: 1º) Organização dos participantes; 2º) Abertura do debate; e 3º) Realização do

debate. Para melhor compreensão, nesta análise, seguimos a mesma divisão da anterior: uma seção para a contextualização da atividade e outra para os comentários analíticos.

4.2.1 Contextualização da atividade

Haja vista que, nas Oficinas 1 (Apêndice G), 2 (Apêndice H), 3 (Apêndice I) e 4 (Apêndice J), por meio dos Módulos 1, 2 e 3, trabalhamos com o gênero debate público regrado e os conhecimentos relativos à situacionalidade e à argumentação, na oficina em questão os participantes já tinham conhecimento acerca das especificidades do gênero produzido e os recursos argumentativos que poderiam utilizar para encaminhar as defesas dos grupos a favor e contra. Assim, essa produção oral respeitou a configuração e o roteiro apresentados, respectivamente, na Figura 6 e no Quadro 2.

Em um primeiro momento, os participantes de cada grupo, em conformidade com seus papéis, previamente definidos, organizaram-se na sala e revisaram o seu material de apoio: informações, leis, relatos, dados estatísticos, opiniões de autoridades. Em outras palavras, todo o material disponibilizado pela pesquisadora-professora e que tiveram oportunidade de pesquisar ao longo do módulo 5, nas 2ª e 3ª etapas da Oficina 5 (Apêndice K).

Na sequência, em um segundo momento, a mediadora – nesse caso, a pesquisadora-professora –, abriu o debate, cujo tema era “Categorização das drogas em lícitas e ilícitas”, consoante ilustração do Quadro 1. Tal tema foi definido por meio de sorteio, no qual, dentre as três opções: a) escravidão; b) drogas; e c) feminismo, a segunda foi a mais votada pela turma 105.

Por sua vez, no terceiro e último momento, realizou-se o Debate 2, que teve duração de 28 minutos e 31 segundos. Nesse debate, conforme podemos observar na Transcrição do Debate 2 (Apêndice E), de modo geral, os participantes demonstraram alguns avanços, a partir do emprego de estratégias de situacionalidade e tipos de argumentos, em relação à constituição do gênero debate público regrado, à argumentação e à situacionalidade. Ambos os grupos respeitaram o roteiro pré-definido para a produção e recorreram às estratégias de situacionalidade, para direcionar a situação comunicativa ao objetivo pretendido – defesa a favor ou contra o tema discutido – e aos tipos de argumentos, para constituir essas estratégias.

4.2.2. Comentários analíticos

Começamos esta seção, assim como a 4.1.2, em conformidade com o Quadro 6, de modo a respeitar as etapas estipuladas para a análise. Sendo assim, a seguir, apresentamos o Quadro 11, que diz respeito aos resultados do Debate 2, e os comentários analíticos.

Quadro 11 – Quadro-guia preenchido de acordo com o Debate 2

CATEGORIAS DE ANÁLISE	QUESTÕES	POSSIBILIDADES DE RESPOSTA			NATUREZA
		SIM	NÃO	EM PARTE	
SITUACIONALIDADE	1. O sujeito apresenta ou retoma um controle para a situação comunicativa?	X			
	2. O sujeito emprega estratégias de situacionalidade para manter ou recuperar esse controle?	X			Estratégia 2: b e d; Estratégia 4; Estratégia 6.
ARGUMENTAÇÃO	3. O sujeito se utiliza de argumentos para constituir as estratégias apresentadas?	X			Regra de Justiça; Retorsão; Exemplo; Precedente; Pragmático; Direção.

Fonte: Elaborado e preenchido pela autora.

Ao observarmos a Transcrição do Debate 2 (Apêndice E), consideramos que S22, no intento de negociar com os debatedores do grupo opositor, para que esses aceitem a defesa do seu grupo, emprega estratégias de situacionalidade “plausíveis para o direcionamento da situação” (KOCH, 1985, p. 24). Com o propósito de evitarmos repetições dos fragmentos analisados, começamos pela **Estratégia 6** (“negociar o sentido dos conceitos-tópico envolvidos” – KOCH, 1985, p. 25). Vejamos os trechos a seguir:

(1)

<p>P47: a::... as drogas lícitas são a maior causa de fatalidade relacionada a drogas... então por que as drogas lícitas devem continuar na sociedade?... as drogas lícitas são a::... causam mais acidentes etc e mortes do que drogas ilícitas</p> <p>S22: no caso e se elas for () e se elas continuarem e haver/ ter leis pra elas entendeu? o caso é só... a... a moderação... () nós tendo moderação (hã) muitas coisas podem sê... hã::...((cochichos))... diminuídas</p> <p>P7: [como o acidente de carro... deve(ria) tê mais fi/ fi::-sicalização</p> <p>S22: [a gente não é a favor... tipo... do... a gente não é a favor do excesso... elas sendo moderadas... acaba tipo... hã::... sei lá... pode passar</p>
--

(2)

P47: no caso da () né o que ela falô sobre:: ter mais leis já existem leis como a própria lei seca... que foi citada... que proibem o uso do álcool em direção ou etc... mas mesmo assim acontecem tantos acidentes por ano... por quê?

S22: é como a minha colega disse é falta de fiscalização só que daí a gente não entra nesse contexto a gente entra no contexto das leis... existem leis... agora se as leis... hã... tipo é cada um por si eu acho que deveria existir no caso punições mais severas... pra pra que elas possam sê cumprida... mais isso depende depende da pessoa

P55: é e se exist/ se existe lei aí... aí não tem o que fazê... aí é a pessoa que tem que sê honesta e cumpri com a lei

22: [exatamente...

P55: (...) não tem o que fazê... se já foi dado algo pra tentar () solucionar aí vai da pessoa

S22: [e caso... no caso se as leis não forem cumpridas aí ela teria que i pra penalidade né... aí seria algo mais severo ((cochichos))

(3)

P47: hã... segundo uma tabela que o brasil fez pra tentá melhorá os acidentes e coisas () uso de droga (eles) fizeram uma tabela... as drogas que mais causam:: danos a sociedade e:: aos usuários... a droga que mais causa dano a sociedade é o álcool... em segundo lugar é a heroína em terceiro o crack... depois o tabaco... em quinto a cocaína... anfetamina... maconha... e tranquilizantes... depois as as que causam mais dano ao usuário é o álcool... heroína... crack... metanfetamina... cocaína... tabaco... e:: a anfet::mina... maconha e tranquilizantes... hã... segundo essa tabela... o álcool é o que mais causa danos a sociedade... e a:: aos usuários

Mediadora: ok... tá... passo pra... pra tréplica então

P56: (seria pergunta?)

Mediadora: hum?

P56: (pergunta ou não?)

Mediadora: não... ele tava replicando o que vocês tinham...

P56: [tá... o álcool ele é liberado por:: por não ser tão tã::o agressivo digamos quanto as outras drogas... só que vai dependê da pessoa... se ela usa a porque tem pessoas que gostam e tomam moderadamente... como se fosse sei lá... qualqué outra coisa... só pra::/porque gosta mesmo... por:: gosta do sabor (assim)... e:: essas pessoas não podem pagar pelo erro das outras... pela/pelo erro que as outras pessoas cometem exagerando no consumo

S22: no caso a pessoa ela não é considerada viciada por toma por toma... a no caso em si a bebida... então eu acho que é questão de Consumo... se a pessoa consumir demais... ela pode sim trazê efeitos ai sora... não sei

(4)

Plateia: se não é possível acabar com a oferta de drogas o que pode ser feito?

S22: hã... ser criadas leis... hã...diminui o consumo por pessoas... tê fisi/fiscalização... porque até onde eu sei tem países que a droga é legalizada só que elas é () é considerada 25 gramas por pessoas por pessoa ela não é ingerida num consumo muito grande entendeu? tudo tem um... um limite... tudo tem um limite

(5)

P47: mas e quando a opinião da pessoa ela pensa que pode usar mas acaba não percebendo que é viciada? porque um viciado quase nunca sa/percebe que ele tá viciado na droga... por exemplo o cigarro a pessoa só percebe que ela fico viciada naquele produto depois de muito tempo... assim como a bebida também... a pessoa não aceita que ela tá viciada e bebe achando que tá bebendo casualmente mas já se tornou um vício isso... e nesses casos?

S22: olha... sinceramente eu não respondo por ela eu sei de mim ((risos))

P56: a pessoa sabe que tá viciada quando ela começa ingerir isso em mais capacidade... ela tem aquele consentimento... pra si... ela sabe ela só não admite as coisas...ela...

S22: [e basta ela querê procurá ajuda e é por isso que existem lugares () adaptacionais para pessoas que ingerem esse consumo

(6)

P47: [hã... mas como a própria organização de saúde fala... drogas/ as drogas que mais causam problema na sociedade são as que são liberadas que é o cigarro e a/o álcool... e:: normalmente quando um acidente de carro acontece () que o indivíduo tava dirigindo tava bêbado... raramente ele atinge só ele mesmo... mas na maioria da vezes ele atinge outra pessoa também... nesses caso...

P5: tem uma pesquisa aqui que eu tava olhando que diz “sejam drogas lícitas ou ilícitas elas costumam sim fazer mal para o organismo não importa se são legalizadas ou não”... por exemplo o cigarro e o álcool

P55: como o P47 falô dos acidente é por conta da pessoa se ela vai bebe muito ou pouco... só que se ela bebe muito ela pode tá afetando pessoas ao redor dela... como tipo brigando ou sendo agressivo com as pessoas... ao redor dela... por conta do álcool... ou provocando acidentes que não vão machucar só ela e aí não vai sê mais da responsabilidade só dela

S22: [é exatamente por isso que a gente defende a moderação... cada um sabe de si... eu uso se eu quisé... agora eu tenho que tê a minha moderação... eu sei o meu limite... eu acho que todo mundo sabe

P56: e o: () o comércio delas pelo mercado deveria sê:: vendido por limite de pessoa pra compra... fazê um cadra/ um cadastro... aí por dia a pessoa ia lá... e digamos que marcava o que ela já tinha pegado...

S22: e resultando tipo... a bebida ela só é vendida para para maiores de 18 anos assim como as outras drogas também podem... são vendidas para maiores de 18 anos... eu acho que a partir do momento que a pessoa já é maior ela sabe ela sabe que tem que as leis tem que ser cumpridas... então se as leis não forem cumpridas elas realmente vão tê que pagá com leis mais severas

(7)

P47: mas elas falaram o grupo contra/ a favor falou que:: seria bom leis mais rígidas... não se encaixam nas leis mais rígidas a proibição do álcool?

S22: se encaixa mas é como eu te falei... a pessoa ela sabe de si não não é só porque uma pessoa não obedece regra que as outras também não vão obedecer

P56: a proibição do álcool seria se... tá tu tomo uma ce::rveja ali... não é a mesma coisa do que tu fuma uma pedra de crack... não não tem o mesmo efeito tu proibi e bota na parte das drogas ilícitas sendo que o álcool não tem o mesmo efeito que um/ uma cocaína uma coisa assim... pra ti ficá com/ superalterado de álcool... tu tem que fazê uso exagerado disso

S22: e também é que nem eu tava falando é questão de maioridade eu acho que quando a maiorida/ quando a pessoa tem a maioridade ela sabe dos seus deveres ela sabe das leis que podem sê cumprida e que tem sê cumpridas

Como podemos verificar, para responder o questionamento do grupo adversário (1), S22, como sugere a **Estratégia 6**, negocia o tópico “continuidade das drogas lícitas na sociedade”. Da mesma forma, no trecho (2), negocia o “cumprimento das leis” ; em (3), o “consumo de drogas”; no trecho (4), a “oferta de drogas”; em (5), o “vício nas drogas”; no trecho (6), os mesmos tópicos de (1) e (2), e, por fim, em (7), o mesmo do trecho (2).

Diante disso, respondemos não só a segunda pergunta do Quadro 11, como também a primeira, posto que, em (1) e (2), a partir da **Estratégia 2:d** (substituir o controle de outrem – conforme página 81), S22 apresenta dois novos controles para o seu grupo: um posicionamento a favor da moderação por parte dos usuários, para que se possa continuar a distinção das drogas em lícitas e ilícitas, e outro a favor de leis mais severas, para punir aqueles que não sabem consumir com moderação as drogas lícitas, como o álcool. Além do mais, no trecho (6), S22

substitui novamente o controle do grupo oponente, retomando os controles apresentados em (1) e (2).

Assim, em concomitância com essa **Estratégia 2:d**, notamos que S22 também emprega, nos trechos (1) e (2), a **Estratégia 4** (adaptar o controle para uma versão mais aceitável – conforme página 81), haja vista que substitui e modifica os controles já apresentados pelo seu grupo para uma versão mais próxima de ser aceita pelos oponentes. De volta à **Estratégia 2:d**, também verificamos que S22 a emprega em mais um momento: (8) [então a gente concorda sim que as drogas elas podem sê separadas em lícitas e ilícitas mais tudo com moderação... a pessoa decide ou não se ela qué se ela pode ou não usar mais hã... é isso]; Em outras palavras, consideramos que S22 não só apresenta mais de um controle para a situação comunicativa analisada, como os retoma ao longo da discussão.

Ademais, além das estratégias **6, 2:d, e 4**, S22 também se apoia na **Estratégia 2:b** – “Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se então: [...] b)colocá-lo em questão [...] (KOCK, 1985, p. 25)” –, ao questionar mais de uma vez, o posicionamento do grupo contra: (9) [hã:... eu acho que a gente não teria como todas as drogas se consideradas ilícitas porque mui/ tem muitas pessoas que dependem dela... o medicamento... no caso se toda/ se todas as drogas fosse consideradas ilícitas o medicamento tam::bém seria cortado... e tem pessoas que dependem dela... a Droga ela não é... tipo... ela só... é... a::i eu não sei sora... não pode passar ()]; (10) [hã... tudo bem... no caso... hã:... tem (pe) hã... a droga... elas poderia se retirado o medicamento mais têm muitas pessoas que não co/ que não concordariam com esse termo de considerar todas as drogas ilícitas porque tem pessoas que convivem com elas no nosso cotidiano tem muitos alimentos que são considerado drogas mas que a gente nós mesmo consumimos... e:: então eu acho que::... tudo que... tudo que a gente consome que vicia é considerado uma droga e::... e::... tipo... e é só basta a gente mantê o nosso controle... o nosso controle]; (11) [mais... mais isso depende do controle de cada pessoa... se a pessoa pode ela que sabe ou não se ela pode ou não querê usá... e::... eu acho que... em questão da/das/dos acidente de trânsito tem muitas leis... que que proibem o Excesso disso... mais que não proibem a droga em si mais é proibição o excesso ()... a lei seca por exemplo é uma lei que ajudou muito né a diminuição de acidentes... e é uma lei que tá sendo cumprida... então eu acho que é isso que as pessoas se elas querem ou não usa é isso cada um por si].

Nesse sentido, em resposta à terceira pergunta do Quadro 11, para constituir a **Estratégia 6**, S22 empregou, no trecho (2), o argumento de **regra de justiça**, ao considerar que

algumas pessoas – aquelas que ultrapassarem o limite de consumo estipulado em lei – devem ser punidas com leis mais severas. Em (3), os argumentos **pragmáticos** e de **direção**, ao estabelecer que o efeito viciante é resultado do consumo exagerado. No trecho (4), o argumento de **precedente**, ao trazer a realidade de outros países em relação ao consumo moderado de drogas. No (6), novamente, o argumento de **precedente**, ao mencionar a idade permitida para a ingestão de bebida alcoólica no Brasil.

Outrossim, em (2), o argumento também foi empregado para constituir as **Estratégias 4 e 2:d**. Em (10), há o argumento de **retorsão**, no intuito de demonstrar para o grupo oponente que seus argumentos podem ser aplicados contra eles mesmos, uma vez que consomem drogas lícitas em seu dia a dia. Já no trecho (11), S22 se utiliza do argumento de **exemplo** ao mencionar a Lei Seca.

Dessa forma, no decorrer do Debate 2, S22 emprega três estratégias de situacionalidade, são elas: 2: b e d, 4 e 6. Para a primeira, na opção b, computamos três ocorrências e, na opção d, também três ocorrências. Para a segunda, computamos duas ocorrências; e para a terceira, computamos onze ocorrências. De igual modo, S22 utiliza seis tipos de argumentos para constituir tais estratégias: os argumentos de regra de justiça, precedente, retorsão, exemplo, direção e pragmático. Nesse caso, computamos uma ocorrência para o primeiro; duas para o segundo; uma para o terceiro; uma para o quarto; uma para o quinto; e uma para o sexto.

Constatamos, assim, que nosso sujeito, nesse segundo debate, diferentemente do que acontece no primeiro, apresenta um controle bem definido, o qual defende a continuação da categorização das drogas em lícitas e ilícitas, por meio do uso moderado e permitido em lei. Para tanto, emprega estratégias de situacionalidade, que direcionam a situação comunicativa, e demonstra um repertório com maior variedade de tipos de argumentos, que constituem e qualificam algumas das estratégias apresentadas por ele.

Desse modo, nesse Debate 2, podemos averiguar que S22, a partir do trabalho em sala de aula com as especificidades do gênero debate público regrado e dos saberes construídos nos módulos de nossa SD, demonstrou ter mais facilidade para encaminhar a discussão sem o tom apelativo que predominou no Debate 1. Com isso, podemos afirmar que S22, ao tentar se inserir no debate e se posicionar de forma coerente à situação comunicativa instaurada, buscou direcionar a situação por meio de estratégias, que, embora tenham sido as mesmas empregadas no Debate 1, no Debate 2 apresentaram melhor adequação. Por exemplo, no Debate 2, ao se utilizar da estratégia 4, S22, diferentemente do Debate 1, não se comprometeu com o oposto. Ao contrário, empregou a estratégia 4 para se aproximar mais da aceitação dos seus oponentes e não para defender o mesmo posicionamento que eles, como fez na produção inicial.

Nesse sentido, ao observarmos o processo percorrido ao longo das oficinas, podemos notar que, no Debate 2, diferentemente do Debate 1, houve um acordo prévio, por meio de um ponto de partida: “Categorização das drogas em lícitas ou ilícitas” – isto é, os debatedores respeitaram o tema proposto e apresentaram controles bem definidos a partir dele – e S22 mostrou um avanço considerável. Nosso sujeito, consciente da situação comunicativa na qual estava inserido, do controle de seu grupo e dos recursos que poderia utilizar, para adequar essa situação ao objetivo do seu grupo, demonstrou maior preparo para constituir a argumentação do ponto de vista defendido.

4.3. ANÁLISE DO DEBATE 3

A última análise diz respeito ao Debate 3, produzido no 18º Encontro da Oficina 5 (Apêndice K), de modo a configurar a produção final de nossa SD. Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa produção é a etapa em que o estudante colocará em prática o que foi qualificado ao longo dos módulos.

Diante disso, em conformidade com o Quadro 5, o debate em comento ocorreu no dia 12 de dezembro de 2018, culminando no fim do processo de geração de dados, na sala de aula, desta pesquisa. Em nota anterior, mencionamos que esse foi um debate solicitado pelos estudantes, visto que o Debate 2 demonstrou ser uma importante atividade de apoio, na qual eles tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos trabalhados e refletir sobre os pontos que necessitavam de maior engajamento por parte da turma, a exemplo, a etapa de elaboração da defesa, que exige pesquisa prévia e leituras sobre o tema a ser discutido.

Tal pedido foi atendido, todavia, cabe salientar que, devido ao encerramento do ano letivo e às demandas da escola, nesse debate, não houve a realização da 3ª etapa registrada na oficina 5. Diferentemente do que aconteceu no Debate 2, os estudantes-participantes ficaram encarregados de elaborar as defesas em casa, para que, no próximo encontro, já fosse dinamizada a produção final. Por outro lado, da mesma forma que foi descrito no debate anterior, essa produção foi dinamizada em 3 momentos, registrados na 5ª etapa da Oficina 5: 1º) Organização dos participantes; 2º) Abertura do debate; 3º) Realização do debate. A seguir, assim como ocorreu nas análises anteriores, começamos pela contextualização da atividade e, após, passamos aos comentários analíticos.

4.3.1 Contextualização da atividade

Como já descrito em 4.2.1, essa produção oral seguiu a configuração e o roteiro apresentados na Figura 6 e no Quadro 2. Também, em um primeiro momento, os participantes de cada grupo, de acordo com seus papéis (mesmos do Debate 2), organizaram-se na sala e revisaram o material de apoio: leis, relatos, dados estatísticos, opiniões de autoridade, que selecionaram previamente, conforme combinado no 17º encontro.

No segundo momento, o debate a respeito do tema “Legalização do aborto” foi aberto, pela pesquisadora-professora, na função de mediadora. Esse tema foi escolhido pelos estudantes-participantes, no 17º encontro, após a realização do Debate 2. Devido à escassez do tempo, entre um encontro e outro (17º e 18º), os participantes tiveram a liberdade de negociar entre eles, sem imposição de temas pré-selecionados em outras etapas.

O terceiro momento, em consonância com o roteiro delimitado, correspondeu à realização do debate em questão, com duração de 23 minutos e 7 segundos. Em tal debate, como podemos observar na Transcrição do Debate 3 (Apêndice F), ambos os grupos apresentaram controles bem definidos (iniciaram a discussão apresentando os seus pontos de vista) e houve significativos avanços em relação à argumentação de S22.

Ao contrário do Debate 2, em que S22 permaneceu utilizando as mesmas estratégias de situacionalidade do Debate 1, é possível notar uma variedade maior de estratégias. Além disso, o sujeito em análise demonstrou maior preparo prévio, conseqüentemente, conhecimentos sobre a causa defendida e o auditório – particular – ao qual deveria se referir. A partir disso, conseguiu direcionar, por meio das estratégias de situacionalidade, constituídas por argumentos coerentes, a situação comunicativa aos objetivos do seu grupo, dentre eles, defender a legalização do aborto e sustentar um controle.

4.3.2 Comentários analíticos

Seguindo as etapas já delimitadas para a análise, na sequência, dispomos o Quadro 12, referente aos resultados do Debate 3. Após, tecemos os comentários analíticos, de maneira mais detalhada, acerca das categorias de análise.

Quadro 12 – Quadro-guia preenchido de acordo com o Debate 3

CATEGORIAS DE ANÁLISE	QUESTÕES	POSSIBILIDADES DE RESPOSTA			NATUREZA
		SIM	NÃO	EM PARTE	
SITUACIONALIDADE	1. O sujeito apresenta ou retoma um controle para a situação comunicativa?	X			
	2. O sujeito emprega estratégias de situacionalidade para manter ou recuperar esse controle?	X			Estratégia 2: b, c e d; Estratégia 3; Estratégia 4; Estratégia 5; Estratégia 6; Estratégia 7; Estratégia 9; Estratégia 11.
ARGUMENTAÇÃO	3. O sujeito se utiliza de argumentos para constituir as estratégias apresentadas?	X			Autofagia; Precedente; Definição expressiva; Pragmático; Direção; Autoridade; Comparação; Aparência/realidade.

Fonte: Elaborado e preenchido pela autora.

Como é possível notar, no Debate 3, em relação aos outros dois debates analisados, há um repertório maior de estratégias de situacionalidade empregadas por S22, o que justifica a resposta da segunda pergunta do Quadro 12. A seguir, apresentamos os trechos em que identificamos a **Estratégia 2** (que envolve: a) rejeitar o controle totalmente; b) colocá-lo em questão; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo próprio controle – conforme página 81), para, na sequência, discorrermos sobre essa estratégia e as outras que também podem ser constatadas nesses ou em novos fragmentos.

(1)

S22: hã... o país não tem que ser a favor do aborto mas tem que ser a favor da Liberdade das mulheres em respeitar suas de::cisões... deve implantar programas de aconselhamento e de prevenção contra gestação indeseje/ indeses/ in-desejada... deve implantar nas escolas de ensino médio aulas de ensino sexual não só distribuir métodos contraceptivo nos postos de saúde mais lUtar para que jovens aprendam que há como prevenir e mesmo que legalize o governo precisa implantar esse programa o número de mortes causa por causa do aborto inseguro é enorme segundo a oms cerca de 70 mil mulheres morrem todo ano devido complicações com abortos clandestinos e 95 desses abortos ocorrem em países em desenvolvimento porque não têm como investir em políticas () de::

prevenção... pera aí... hã... então ()/então a gente traz aqui não () a gente não vai discuti sobre o aborto sim ou aborto não mas aborto legal ou aborto clandestino... e:: o aborto acontece sendo legal ou não nós mulheres e pessoas gestantes abortamos por isso a discussão não é sobre abortar ou não abortar a discussão é que/ é em que condições abortaremos

(2)

P47: no caso dos postos de saúde sê clandestino ou não foi/ é praticamente a mesma resposta que eu fiz antes... hã... em caso de... que precisa mesmo que se/ que haja o aborto... tem co/ tem como fazê pelo sus... a própria lei garante que seja pelo sus... agora em caso de que a mulher fico grávida porque não se cuidou e... aí dese/ aí qué retira o filho... tem diversos métodos pra... contraceptivos... na conce/ na concepção (indesejada) temos caso de uma mulher que manteve relações sexuais sem desejo de engravidar ela estava ciente da possibilidade mas tem interesse de manter uma gestação como o corpo é dela é legítimo que aborte expulsando algo indesejado de dentro do seu corpo... hã () em tese a resposta seria sim se o corpo é propriedade da mulher e ela não quer carregar o bebê em seu ventre pode expulsá-lo contudo levando em conta que... o feto... a partir da que ele é fecundado já se torna/ já começa a se torna um outro ser vivo que tá crescendo por que a mulher teria o direito de abortar ele então? de assassiná praticamente... sendo que ele não faz mais parte do corpo dela praticamente... tá só () lá dentro...

Mediadora: tá... hã... grupo a favor tem algo a falar? não?

S22: hã... e quando... e no caso quando a mulher ela é ela se previne mais e os medicamentos não... não funcionam? não fazem efeito hã isso é uma escolha Dela ela que tem que escolhê é o corpo Dela... então... tipo pode falá... ()... aí sora não sei eu não escutei o que ele falou

(3)

S22: é:: uma escolha dela... eu acho que a mulher ela tem direito sobre seu corpo então ela que decide ou não se ela qué fazê ou não o aborto... porque o aborto... por mais que a... por mais que... que o bebê ele tá ali () tá correndo a vida a vida da mulher também corre risco porque com certeza ela vai optá por... por:: aborto clandestino né o que seria bem melhor... pra ela no caso mais isso não afetaria só () a vida do bebê mais a vida Dela

(4)

P47: hã... mas e no caso de:: a mulher tê o risco de perdê a vida já tem possibilidade disso ou ela se for em caso de... se for no caso de aborto ela... se for no caso de estupro ela pode ou tomar a pílula do dia seguinte ou fazer o aborto (e) pedindo uma permissão pra justiça... no caso de/ que ela corre risco de vida já tem permissão também ela só precisa i num médico fazê que ela consegue exame pelo sus ainda não precisa nem pagá por isso entendeu? e... e no caso da pergunta que eu fiz antes sobre o... eu me referi ao feto que é:: uma uma criança (né) quando tá no útero... um humano... por que que ele deveria... não deveria () assassinato a morte de um feto... que é um ser humano?

Mediadora: tá tréplica então

S22: não é perigoso abortar... perigoso é aborto na na clandestinidade... o aborto como procedimento médico assistido adequadamente não representa riscos à saúde... pode inclusive ser a porta de acesso de informação pra evitar um próximo episódio... hã... no caso a gente tá defendendo justamente o que ele falô sobre sobre a legalização do aborto... não na... agora esqueci a palavra... na clan/ clandestinidade... obrigado... e é justamente isso... a gente a gente tá lutando para pra que o aborto seja legalizado pra que seja uma coisa que o sus ofereça pra que as mulheres não possam recorrer a clandestinidade

(5)

S22: [hã... eu acho que o aborto com acompanhamento médico ele é conside/ ele é seguro sim mas como o meu colega disse o aborto no brasil não é não é liberado as mulheres optam por aborto clandestinos então tenho certeza que se ele fosse... se ele fosse legalizado a com certeza as mulheres optariam por ir a um posto do sus ou de um hospital recorrer a isso

Mediadora: hã... resposta do grupo contra

P47: no caso do aborto no brasil naquele três casos que eu falei se o feto nasce com um má for/ tem uma má formação se é estupro ou se é risco pra mulher é um procedimento seguro porque é feito (pelo) sus... já tem isso é... são duas leis... a adpf 54 e código civil artigo 128 que permite esses dois então é uma um procedimento seguro

nesses nesses três caso... fora esses casos quando a mulher simplesmente tem a/ fica grávida e decide que que aborta aí já costumam recorrê a clínicas etc clandestinas... daí já não se torna mais um procedimento seguro

Mediadora: ok...

S22: [() e com certeza é o direito da mulher ela tem direito sobre o Seu corpo ela que decide ou não por mais que por mais que ela por mais que ela não que/ por mais que a criança seja uma criança boa (de saúde boa) é o corpo da mulher ela que decide e é como a minha colega falou (né) do que adianta a mulher querê tê uma criança se uma porque o pai não vai ajudá e outra que ela não seria uma criança bem tratada...

(6)

Plateia: em que casos vocês consideram permitido abortar?

P47: nos casos que já são permitido hoje em dia que é aborto no caso de:... que faz mal/ que pode fazê mal a mulher ou em caso () o feto tem/ possa nascê com uma deficiência que é:: anencéfalo que ele nasce/ acaba nascendo sem o cérebro

Mediadora: ok... hã:... então agora eu vô passar pro quarto e último bloco que seriam as considerações finais tá dos grupos... passo pra consideração final do grupo a favor

P56: como não existem só os casos em que o colega falou hã:...
((conversas paralelas))

Mediadora: [silêncio gente

P56: (...) hã não existe só os casos que o colega citou então... teria que sê:: legalizado sim pra sê uma forma mais segura e pra/ para o bem de todos

S22: e lembrando que a mulher ela tem o direito sobre o seu corpo... Ela decide ou não se ela que tê esse/ se é o momento certo pra ela tê esse bebê... então com certeza se o aborto fosse legalizado legalizado com certeza elas optariam pra pra ir pra uma forma mais segura e não faria mal a própria vida dela... alguém que fala alguma coisa?

(7)

Mediadora: considerações finais do grupo contra

P55: as nossas considerações finais são que:... a gente acha que pra evitá... hã... que as pessoas evita aborto/ optassem por abortá elas ti/ deveriam tê pílulas anticoncepcionais Gratuitas e pílulas do dia seguinte gratuita/ gratuitas também porque só têm as camisinhas que são gratuitas e aí a mulher não ia precisá dizê “a mas o home mentiu que usou” ou alguma coisa assim porque ela ia tê aquilo gratuito... e:: que se a pessoa não tem condições de criar ela pode mantê a gravidez e dá pra outra pessoa depois

S22: [e...

Mediadora: tá... último momento

S22: e:: se no caso a gente tá recorrendo justamente a isso e se no caso da pílula seguinte ou do remédio anticoncepcional não funcioná e sê uma gravidez indesejada?

(8)

P55: [é que tem 99% de chances de funcioná então tipo tu já vai tê 99% de chance tomando anticoncepcional mais da pílula do dia seguinte e ainda se usá camisinha... fica muito mais difícil de tu engravidá

S22: mais muitas vezes o preservativo () não funciona... há muitos casos de mulheres que usavam e acabô e acabô engravidando

Em (1) analisamos que, após a defesa do grupo oponente, o qual se manifesta contra a legalização do aborto, S22, fazendo uso da **Estratégia 2: d**, demonstra não estar de acordo com o posicionamento apresentado e o substitui pelo seu próprio: o grupo a favor quer discutir sobre a liberdade de escolha das mulheres e a segurança proporcionada por um aborto legalizado. Diante disso, ao utilizar essa estratégia, podemos destacar que S22 apresenta um controle, de

modo a justificar a primeira resposta do Quadro 12, bem como, concomitante a isso, apresenta as Estratégias 3, 5, 6, 7 e 11.

Nesse mesmo trecho, consideramos que ao mencionar o pronome pessoal “nós”, para se referir a todas as mulheres, S22 não só se coloca ao lado do público feminino, como também valoriza o objeto em discussão: o direito de todas as mulheres a um aborto seguro. Assim, fazendo uso das **Estratégias 5** (projetar objetivos próprios nos outros participantes – conforme página 81) e **3** (valorizar o objeto em discussão ou a ação realizada – conforme página 81), respectivamente. Além disso, S22 se utiliza da **Estratégia 6** (negociar os conceitos-tópicos envolvidos – conforme página 81) – para discutir a respeito do tópico aborto – e – ao dizer que o país não tem que ser a favor do aborto, mas sim da liberdade das mulheres, do direito que elas têm a um procedimento seguro –, da **Estratégia 7** (não se comprometer com ponto de vista oposto – conforme página 81). Já ao mencionar a Organização Mundial de Saúde (OMS), S22 emprega a **Estratégia 11** (“informar ou invocar a opinião de pessoas ausentes” – KOCK, 1985, p. 26), trazendo dados apoiados em uma fonte segura.

Na sequência, em (2), S22 coloca em questão um dos posicionamentos do adversário – de que as mulheres ficam grávidas, em razão de não se cuidarem, e depois optam por abortar clandestinamente –, bem como retoma o seu controle: liberdade de escolha das mulheres. Com isso, é possível identificar a **Estratégia 2: b e d**. Ademais, em (3), S22, novamente, por meio da **Estratégia 2:d**, reforça o controle apresentado pelo seu grupo: abortar é uma decisão e deveria ser um direito das mulheres, assim como, a partir da **Estratégia 6**, negocia o tópico vida do bebê *versus* escolha da mulher.

Por sua vez, no excerto (4), observamos a **Estratégia 2: c e d**. O sujeito em análise ignora o questionamento feito pelo oponente, uma vez que o representante do grupo contra, além de trazer informações, faz um questionamento que não é respondido por ele. Outrossim, S22 retoma o controle já apresentado: o direito das mulheres em optarem por um aborto seguro. Por conseguinte, S22 faz uso das **Estratégias 3 e 5**, pois, ao afirmar que o aborto seguro não representa riscos à saúde – ao contrário, pode ser uma “porta de acesso” –, demonstra a importância da defesa do seu grupo e, de igual forma, ao mencionar “a gente defende [...] a gente tá lutando [...]” apresenta indícios de que está tentando projetar os seus desejos e objetivos em um auditório particular, as mulheres.

Além do mais, nesse mesmo excerto (4), temos as **Estratégias 6 e 9** (recusar pedidos, invocações ou informações até chegar ao estágio de barganha – conforme página 81). Aquela a partir da negociação do tópico riscos do aborto – quando S22 destaca que o aborto é perigoso na clandestinidade, não como procedimento médico assistido legalmente –, e esta em

concomitância à Estratégia 2:c, posto que ao ignorar as informações e o questionamento do grupo contra, S22 também fez uso da Estratégia 9.

Nesse viés, no (5), também observamos que S22, primeiramente, a partir da **Estratégia 6**, tenta negociar o tópico aborto seguro; após, sobrepõe-se ao discurso do adversário, ignorando a resposta deste, para, mais uma vez, reafirmar o controle do seu grupo: a mulher tem direito sobre o seu corpo. A partir disso, percebemos a utilização da **Estratégia 2: c e d**, bem como da **Estratégia 9**. Da mesma forma, em (6), fazendo uso da **Estratégia 2: d**, o sujeito em análise retoma o seu controle outra vez: as mulheres têm direito sobre o seu corpo e, se o aborto fosse legalizado, poderiam ter acesso a um procedimento mais seguro.

Por sua vez, nos fragmentos (7) e (8), há o emprego das **Estratégias 2:b e 6**. S22, nos dois casos, contrapõe o controle do grupo oponente, colocando em questão as soluções apontadas pelos interlocutores. Consequentemente, tenta negociar o tópico eficácia dos métodos contraceptivos disponibilizados, tais como: anticoncepcional, pílula do dia seguinte e preservativo.

Cabe ressaltar, também, que, além desses segmentos comentados, em que partimos, primeiramente, da Estratégia 2, constatamos o emprego das Estratégias 4, 6 e 11 em outros. Vejamos quais são eles:

(9)

S22: (...) () mulheres dizem por que são a favor da legalização do aborto... então eu gostaria de lê o que as mulheres pensam a favor do aborto e por que elas apoiam essa causa... daí aqui um depoimento de uma mulher... “sou a favor da discrimi/ discrimi/ des-cri-mi-nalização do aborto e a favor da liberdade e a humanização das mulheres... a favor do reconhecimento da potência e capacidade feminina na con/ na condução e decisão de suas vidas e corpos... penso e sem/ sempre no desespero e desamparo enfrentados por mulheres em todo o país todos os dias quando decidem abortar e não têm segurança para tal... sou a favor da assistência física psi/ psica social e emocional das mulheres nessas condições... penso e desejo que cons:-trução e debate sobre esse tema devem ter em seu... em seu () a palavra e o desejo feminino... e jamais ()/ e jamais o julgamento e moralismo dos homens pela vida das mulheres”... pera aí que eu... “sou a favor da legalização do aborto porque o corpo é da mulher e cabe a ela escolher e porque chega de hipocrisia todo mundo conhece alguém que abortou não vão querê julgá milhões e milhões () julgar milhões de mulheres... milhões de mulheres na prisão saiu uma pesquisa dizendo que 50% dos brasileiros querem que a mulher que abortou seja presa querem prender sua mãe sua filha sua irmã sua esposa ou namorada a mesma pesquisa revela que 48% dos homens entrevistado concorda com a frase ‘eu jamais deixaria uma mulher interromper a gravidez de um filho meu’... o machismo....

(10)

P47: há... sendo um feto outro ser vivo por há por que isso deixaria de ser um assassinato?

P56: hã... então tu tá dizendo que se a pessoa matá ou eliminá qualqué ser vivo é um assassinato? porque bactéria também é considerada um ser vivo... então caso tu mata uma:... ()... sei lá se tu matá qualqué coisa tu é considerado tipo... não... cabe a mulher decidi o que ela qué...

S22: [cabe a mulher decidi o que ela qué e também não seria só a vida da mulher não seria só a vida do feto mais sim questão da vida mulher porque ela ela optando por uma/ um aborto clandestino ela () ela irá matar ela mesma

(11)

S22: () que casos? eu acho que...

P56: [quando a mulher e o homem quiserem abortar

S22: (...) cla/ é uma decisão deles uma decisão do casal... é uma decisão deles do casal

(12)

S22: [é o corpo da mulher ela que decide ou não se se ele faz parte ou não do corpo dela... isso é um direito dela eu acho que o/ da mesma forma que o bebê ele depende da vida dela ela também pode sê/ pode escolhê sobre a sua vida

Notamos que, no excerto (9), diferentemente do que vinha fazendo, S22, a partir da **Estratégia 11**, buscou apoio no depoimento de outras mulheres para reforçar a sua tese de que a legalização do aborto é de extrema relevância para a luta feminina. Para tanto, fazendo uso da **Estratégia 4**, adaptou o seu discurso, que até então estava centrado no posicionamento do seu grupo, para outro mais passível de aceitação, com o intuito de enfatizar e, talvez, sensibilizar não só o auditório particular, mas também auditório universal. De mesmo modo, em (11), S22 utiliza a **Estratégia 4** e adapta o seu controle, centrado na escolha das mulheres e reforçado em diversos momentos, para concordar com o outro participante do seu grupo: abortar é uma escolha do casal, isto é, o homem também pode ser incluído nessa decisão.

Em (10), por seu turno, temos o emprego da **Estratégia 6**. S22 procura negociar o tópico assassinato por meio da discussão a respeito de uma das consequências do aborto clandestino: a morte da mulher. O mesmo acontece em (12), quando S22 retorna para o seu controle inicial: escolha da mulher, e busca negociar o tópico permissão do aborto, empregando, assim, a **Estratégia 6** novamente.

Ante o exposto, passamos, agora, aos comentários referentes à resposta da terceira pergunta do Quadro 12, haja vista que S22 utilizou de tipos de argumentos para constituir grande parte das estratégias. Destarte, no excerto (1), para constituir a **Estratégia 11**, foram empregados os argumentos de **autoridade, direção e pragmático**.

O primeiro, a partir da menção à OMS, que tem autoridade para apresentar dados estatísticos como os citados, e os últimos por meio da consequência exposta nesses dados. Em outras palavras, ao pontuar que 70 mil mulheres morrem todo ano devido ao aborto clandestino, S22 estabelece uma relação de causa e consequência, bem como de direção, isto é, ao escolher fazer um aborto clandestino, a mulher é direcionada para a morte, que é uma das consequências geradas pela clandestinidade desse procedimento.

Em (3), temos os argumentos de **comparação, aparência/realidade, direção e pragmático**, todos eles em concomitância às **Estratégias 2:d e 6**. Para enfatizar o seu controle e negociar o tópico vida do bebê x escolha da mulher, S22 compara a vida do bebê à vida da mulher, assim como por meio do par aparência/realidade ressalta dois pontos: o quão benéfico um aborto clandestino parece ser em um primeiro momento e a realidade advinda desse procedimento realizado sem a devida assistência médica. Com isso, também temos os argumentos de direção e pragmático, visto que ao correlacionar essas duas noções: o que parece ser e o que realmente é, S22 destaca, assim como fez em (1), que um aborto clandestino apresenta um risco à saúde da mulher, o qual direciona para uma grave consequência: a morte.

No (4), para constituir as **Estratégias 2: d, 3, 5, 6**, S22 se utilizou do argumento de **definição expressiva**, posto que define o aborto legal como uma “porta de acesso” para mais informações e, até mesmo, para o distanciamento de situações semelhantes no futuro. Além disso, no trecho (5), temos os argumentos de **autofagia, direção e pragmático**, os quais integram as **Estratégias 6 e 2:d**.

O emprego daquele – argumento de autofagia – pode ser justificado no momento em que S22 relembra que o aborto não é legalizado no Brasil e, por esse motivo, muitas mulheres decidem pelo aborto clandestino. Consideramos que isso demonstra ao grupo adversário que a tese de que a melhor escolha é manter o aborto como um ato ilegal se autodestrói.

Sob essa perspectiva, os outros – argumento de direção e argumento pragmático – também podem ser identificados: 1º) quando, para demonstrar essa autofagia, S22 recorre para as consequências geradas pelo aborto ser considerado ilegal no Brasil; 2º) quando, na sequência, S22 menciona que uma gravidez indesejada pode direcionar para consequências como uma criança vítima de maus-tratos e falta de afeto.

Em (6), S22 também utiliza dos argumentos de **direção e pragmático** para constituir a **Estratégia 2:d**. Dessa vez, no entanto, para demonstrar que o aborto legal direciona para uma consequência positiva, isto é, uma opção mais segura, que não fará mal à vida da mulher. Já no trecho (8), temos o argumento de **precedente**, utilizado para ir ao encontro das **Estratégias**

2:b e 6, visto que S22 apresenta um fato, de conhecimento geral, que já aconteceu com muitas mulheres: fazer uso de métodos contraceptivos e, mesmo assim, engravidar.

No (9), ao mencionar depoimentos de outras mulheres, S22 emprega o argumento de **autoridade** constituindo, dessa forma, a **Estratégia 11**. Isso se justifica tendo em vista que, no contexto do Debate 3, as mulheres têm ou deveriam ter uma opinião de maior relevância para a temática abordada. Em (10), novamente, é possível identificar os argumentos de **direção e pragmático**. S22 salienta, mais uma vez, que, se a mulher optar por um aborto clandestino, estará optando pela sua própria morte. Por sua vez, no último fragmento analisado (11), há o argumento de **comparação**, o qual integra a **Estratégia 6** e propõe uma relação de semelhança entre a importância da vida da mulher e da vida do bebê.

Dessa maneira, ao longo do Debate 3, S22 emprega oito estratégias de situacionalidade – 2: b,c e d; 3; 4; 5; 6; 7; 9; e 11. Referente à Estratégia 2, computamos duas ocorrências para a opção “b”; duas ocorrências para a opção “c”; seis ocorrências para a opção “d”. De mesmo modo, computamos duas ocorrências para a Estratégia 3; duas ocorrências para a Estratégia 4; duas ocorrências para a Estratégia 5; sete ocorrências para a Estratégia 6; uma ocorrência para a Estratégia 7; duas ocorrências para a Estratégia 9; e duas ocorrências para a Estratégia 11.

Além disso, no decorrer do debate em análise, S22 se utilizou de oito tipos de argumentos: Autofagia; Precedente; Definição expressiva; Pragmático; Direção; Autoridade; Comparação; e Aparência/realidade. Para o primeiro, computamos uma ocorrência; para o segundo, uma ocorrência; para o terceiro, uma ocorrência; para o quarto, cinco ocorrências; para o quinto, cinco ocorrências; para o sexto, duas ocorrências; para o sétimo, duas ocorrências; para o oitavo, uma ocorrência. Assim, pela comparação do cômputo de um debate a outro (Debate 1 ao Debate 3), já é possível perceber que houve um significativo avanço, por parte de S22, em especial, no que diz respeito às estratégias de situacionalidade. A seguir, apresentamos um quadro, de modo a ilustrar essa progressão que ocorreu ao longo das principais etapas propostas em nossa SD: produção inicial, módulos e produção final. As siglas ES correspondem à redução de Estratégias de Situacionalidade e as siglas TA correspondem à redução de Tipos de argumentos.

Quadro 13 – Progressão de S22 ao longo dos debates

DEBATE 1 Produção inicial		DEBATE 2 Atividade de apoio		DEBATE 3 Produção final	
ES	TA	ES	TA	ES	TA
Estratégia 2: b; Estratégia 4; Estratégia 6.	Precedente; Pessoa.	Estratégia 2 b e d; Estratégia 4; Estratégia 6.	Regra de justiça; Retorsão; Exemplo; Precedente; Pragmático; Direção.	Estratégia 2: b, c e d; Estratégia 3; Estratégia 4; Estratégia 5; Estratégia 6; Estratégia 7; Estratégia 9; Estratégia 11.	Autofagia; Precedente; Definição expressiva; Pragmático; Direção; Autoridade; Comparação; Aparência/realidade.

Fonte: Organizado pela autora.

Conforme é possível evidenciar nesse Quadro 13, do Debate 1 para o Debate 2, S22 demonstrou maior avanço no emprego de tipos de argumentos, desvencilhando-se do cunho pessoal apontado na primeira análise. Contudo, referente às estratégias de situacionalidade, o avanço não foi tão evidente, pois S22, embora tenha tentado se inserir, na situação comunicativa, não conseguiu direcioná-la com um repertório variado de estratégias.

Como já citado em outros momentos, Perelman e Olbrechts-tyteca (2014, p. 18) defendem que “para argumentar é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”. Em consonância com esse entendimento, compreendemos que a ação de apresentar argumentos sem empregar as estratégias necessárias para alcançar essa aceitação por parte do interlocutor, em contextos como esse enfocado, no qual a situação comunicativa se dá por meio de um debate público regrado, não é suficiente para demonstrar domínio da argumentação.

Tal compreensão pode ser construída a partir da observação do desempenho de S22 nos Debates 2 e 3. No terceiro debate, foco da presente análise, S22 demonstrou maior conhecimento dos seus auditórios, direcionando seu discurso, especialmente, para o auditório particular – no caso em questão, as mulheres – mas sem deixar de lado o auditório universal. A partir disso, conseguiu empregar um repertório variado de estratégias que culminaram na sustentação de um controle apresentado ao longo do debate: as mulheres têm direito sobre o seu corpo e deveriam ter acesso a um procedimento seguro, que respeite a vida, o corpo e as escolhas delas.

Dessa forma, nesse último debate, S22 demonstrou maior potencial argumentativo para selecionar argumentos válidos ao seu propósito e integrá-los a estratégias que o aproximassem mais da adesão do auditório ao qual pretendia se aproximar. Isso possibilitou, também, que S22

apresentasse uma seleção lexical voltada para esse auditório particular e a causa defendida. Ao longo do debate, são empregados termos como: “aborto inseguro”, “aborto clandestino”, “luta” e “machismo”. São termos que fazem parte do contexto sócio-histórico-cultural que permeia a situação comunicativa na qual S22 se inseriu. Isso demonstra que nosso sujeito de análise, no Debate 3, conseguiu utilizar mais dos recursos trabalhados ao longo dos módulos e, conseqüentemente, mediar a situação comunicativa de um modo favorável à sua argumentação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, apresentamos as reflexões finais, referentes ao que estudamos e observamos em relação aos resultados desta pesquisa. Como enfatizamos ao longo desta dissertação, nossos dados foram gerados, no período de agosto a dezembro de 2018, na sala de aula de um primeiro ano, de ensino médio noturno, da Escola Básica Estadual Cícero Barreto.

Nas nossas considerações iniciais, justificamos a importância desta pesquisa. Primeiramente, a partir do fato de que é um estudo que ainda não foi realizado em nível de Pós-Graduação, e, também, porque a autora, influenciada por suas experiências em sala de aula, como acadêmica e professora, sentiu-se motivada a buscar uma maneira de contribuir para a qualificação da argumentação de estudantes inseridos na fase final da Educação Básica – ensino médio –, indo ao encontro das disposições de documentos oficiais como os PCNEM (BRASIL, 2000) e a BNCC (BRASIL, 2018), que balizam a educação brasileira atualmente.

Para tanto, delimitamos nossos objetivos – apresentados e discutidos em seguida – e apoiamo-nos no trabalho, em sala de aula, por meio da pesquisa-ação, com o gênero textual oral argumentativo debate público regrado. De igual forma, definimos nossas categorias de análise: os fenômenos de situacionalidade e argumentação, respectivamente, a partir das estratégias de situacionalidade e dos tipos de argumentos.

Ao longo de nossa explanação, tentamos deixar claro que a situacionalidade – conforme explicamos, principalmente, nas palavras de Beaugrande e Dressler (1981) e Koch (1985) – é o princípio de construção textual do sentido que permite ao texto se adequar à situação comunicativa na qual se insere ou pretende se inserir, para atingir os seus objetivos comunicativos e a adesão dos seus interlocutores. Em outras palavras, um elemento fundamental no que diz respeito à produção e à recepção de um texto.

Consequentemente, consideramos as estratégias de situacionalidade – tendo em vista o gênero debate público regrado – essenciais para a continuidade da situação comunicativa. A partir delas, é possível trabalhar com a ação discursiva denominada, por Beaugrande e Dressler (1981), de direcionamento da situação, a qual, de acordo com as escolhas dos interlocutores, promove ou não a progressão argumentativa do texto.

A argumentação, por sua vez, segundo o que defendemos, é uma habilidade intrínseca do ser humano, que sempre vai se comunicar, por meio de textos, com o propósito de alcançar determinado objetivo. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), para argumentarmos bem precisamos ter apreço pela adesão de nossos interlocutores. Sob esse viés que buscamos, no decorrer desta dissertação, articular situacionalidade e argumentação.

Compreendemos que, ao se preocupar em conquistar a adesão de seu par, o interlocutor, impreterivelmente, precisará adequar seu texto à situação comunicativa na qual se insere.

Desse modo, ao adequar o texto à situação comunicativa, o interlocutor fará uso das estratégias de situacionalidade e, para constituí-las, de tipos de argumentos. Estes, por conseguinte, precisam ser empregados de acordo com a situação comunicativa, caso contrário, passam a impressão de que foram escolhas aleatórias, sem a devida atenção para com a aceitação/adesão do auditório (particular ou universal). A análise do Debate 3 corrobora essa compreensão, visto que nos Debates 1 e 2, S22 ainda não demonstra um planejamento tão deliberado, em que se evidencie o modo como os tipos de argumentos podem ser selecionados, de acordo com as estratégias de situacionalidade, no intuito de alcançar a adesão dos interlocutores.

Como destacamos na fundamentação teórica, para argumentar é preciso que o interlocutor atente ao auditório a quem se dirige; expresse-se de forma clara; apresente premissas verdadeiras – pautadas em um acordo prévio e em um ponto de partida – e esteja sempre preparado para ser contestado. Isso significa dizer que o avanço do interlocutor depende muito de suas escolhas. Por esse motivo, neste estudo, optamos por focar as estratégias de situacionalidade e os tipos de argumentos, haja vista que acreditamos serem essenciais para o processo de construção argumentativa. Ao compararmos os três debates analisados, percebemos que S22 se apropriou, aos poucos, dos tipos de argumentos e das estratégias de situacionalidade. Assim, potencializou, gradativamente, a sua argumentação.

Em vista disso, no gênero debate público regrado, encontramos uma maneira de mobilizar, em sala de aula, a modalidade oral da língua e a construção dos saberes relativos às referidas categorias de análise: situacionalidade e argumentação. Isto é, por meio desse gênero, intentamos proporcionar, aos estudantes-participantes, o trabalho com uma situação comunicativa bem definida, com regras pré-estabelecidas, que exigiam o desenvolvimento de habilidades argumentativas, exemplificadas a seguir, e de valores, como o respeito aos turnos de falas e às diferentes opiniões apresentadas.

Consideramos essa uma boa escolha, posto que a sistematização de tal gênero revelou, para a pesquisadora-professora, o engajamento dos estudantes-participantes em produções orais relacionadas à esfera pública. Com exceção do Debate 1, em que eles demonstraram fragilidades quanto ao direcionamento da situação comunicativa, isto é, uma carência de repertório variado de estratégias, nos Debates 2 e 3, houve, de fato, uma inserção nas situações propostas. Isso fez com que os estudantes discutissem temas polêmicos que não eram só do interesse da turma, mas de toda uma coletividade e, conseqüentemente, praticassem a cidadania,

inclusive, por meio da defesa de posicionamentos que não seriam os seus em outros contextos de comunicação.

Com o propósito de partirmos do específico para o geral, na sequência, explanamos acerca de nossos objetivos específicos; apresentamos considerações, pós-análises, do que observamos em relação aos Debates 1, 2 e 3; e discorremos sobre o objetivo geral. Nesse sentido, em relação ao primeiro objetivo específico – investigar a relação entre o princípio de situacionalidade e a construção argumentativa – averiguamos que desde o Debate 1, S22 empregou estratégias de situacionalidade para negociar objetivos e objetos com seus interlocutores e essa é uma habilidade de defesa que está sendo desenvolvida para qualificar a sua argumentação. Habilidade que envolve outras, tais como: fazer escolhas argumentativas adequadas à situação comunicativa – tipos de argumentos – “e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito” (BRASIL, 2018, p. 486).

Dessa maneira, consideramos que esse primeiro objetivo específico foi alcançado. Afirmação que fica mais evidente ao observarmos o Quadro 13, exposto em nossa última análise, no qual é possível ter uma visão macro do progresso de nosso sujeito de pesquisa durante os três debates analisados. Nesse quadro, verificamos que o avanço de S22, em relação à situacionalidade e, conseqüentemente, em relação à argumentação, ocorreu ao longo do processo e das principais etapas propostas em nossa SD – produção inicial, módulos e produção final.

No Debate 1, S22 não conseguiu delimitar um controle para a situação comunicativa, apresentou as estratégias 2b, 4 e 6, porém, com algumas inadequações, e o emprego de argumentos de cunho mais pessoal, o que comprometeu a sua argumentação. Já, no Debate 2, S22 empregou as mesmas estratégias do 1, acrescentando a opção “d” à estratégia 2 e um repertório maior de tipos de argumentos – detalhados a seguir – demonstrando estar mais preparado para adequar o texto à situação comunicativa, posto que, dessa vez, as estratégias empregadas não apresentaram divergência em relação aos controles que foram delimitados.

Por fim, no Debate 3, S22 não só apresentou um controle bem definido para a situação comunicativa, como também uma seleção variada e adequada de estratégias de situacionalidade: 2b, c e d, 3,4,5,6,7,9 e 11, as quais conseguiu constituir por meio de tipos de argumentos – também detalhados na sequência. Isso, por si só, já é um impacto positivo no que concerne aos estudos da LT e ao contexto da Educação Básica. Ao verificarmos essa relação – entre situacionalidade e construção argumentativa – damos subsídios para que outros

professores também trabalhem com estratégias de situacionalidade e tipos de argumentos em sala de aula.

No que tange ao segundo objetivo específico – verificar a natureza dos tipos de argumentos na constituição da defesa de um ponto de vista –, constatamos que também foi alcançado. Nos três debates analisados, observamos que S22 constituiu as estratégias de situacionalidade por meio de argumentos, demonstrando, no Debate 3, uma melhor compreensão acerca do modo como relacionar o seu repertório de argumentos ao de estratégias. Isso posto, percebemos que, no primeiro debate, quando ainda não tinha conhecimento sobre as estratégias de situacionalidade e os tipos de argumentos, empregou apenas o argumento de pessoa, com base em relações de coexistência, e o argumento de precedente, com base na identidade, os quais remetiam aos seus conhecimentos de mundo e deram ao Debate 1 um tom pessoal e apelativo.

No Debate 2, além do argumento de precedente, encontramos: o argumento de retorsão, com base na incompatibilidade; o argumento de regra da justiça, com base na identidade; o argumento pragmático, com base na relação causa-efeito; o argumento de direção, com base na finalidade; e o argumento de exemplo, que fundamenta a estrutura do real. A partir desses argumentos, podemos inferir que S22 não só ampliou o seu repertório de tipos de argumentos, para constituir as estratégias de situacionalidade empregadas, mas, de igual forma, deu, ao Debate 2, mais qualidade, com melhores recursos de linguagem.

No Debate 3, S22 continuou a empregar os argumentos de: precedente, pragmático e direção, bem como também se utilizou dos argumentos de autofagia, com base na incompatibilidade; definição expressiva, com base na identidade; comparação, que fundamenta a estrutura do real; e aparência/realidade, por dissociação de noções. Destarte, comparado ao desempenho nos Debates 1 e 2, nesse podemos perceber que S22 conseguiu manter, em seu discurso, alguns dos tipos de argumentos já empregados e apresentar novos, de modo a demonstrar um repertório significativo de argumentos para constituir as estratégias de situacionalidade que encaminharam a situação comunicativa.

Em síntese, no Debate 2, S22, diferentemente do que aconteceu no Debate 1, não enfocou suas produções orais apenas em um tom de coexistência pessoal e de identidade. Ao apresentar, também, o argumento de exemplo, por meio da menção à Lei Seca, S22 utilizou de seus conhecimentos de mundo, mas também ampliou o debate, com uma informação para além das relações pessoais entre os debatedores e o objeto discutido. Ademais, com o argumento de retorsão, S22 demonstrou, por meio de um raciocínio lógico, estar mais atento às produções dos oponentes, revelando a eles a incompatibilidade de seus argumentos, bem como ao empregar

os argumentos de direção e pragmático, apresentou não só uma relação de finalidade, mas uma relação de causa-efeito, estabelecendo uma articulação entre o usuário de drogas e o efeito viciante, causado a esse, que resulta do consumo exagerado de drogas.

Por seu turno, no Debate 3, S22 apresentou um repertório variado de tipos de argumentos, enfocando mais nos argumentos de direção e pragmático, de modo a investir nas relações de causa-efeito, para demonstrar ao grupo adversário a fragilidade dos controles expostos. A exemplo, ao observamos esse debate, é possível notar que S22, sempre que possível, enfatizou que o aborto clandestino era uma consequência da não legalização do aborto no Brasil, e tal realidade direcionava para a morte da mulher, que deveria ter seu direito de escolha assegurado e respeitado. Dessa forma, a natureza e o número de ocorrências desses tipos de argumentos potencializam a diferença entre a produção inicial – em que S22 se apoiou em seus conhecimentos pessoais – e a produção final – em que nosso sujeito se pautou na relação entre o que era dito pelo grupo opositor e o que era compreendido pelo seu grupo, ou seja, a articulação entre a escolha de não legalizar o aborto e as consequências dessa decisão: aborto clandestino e morte da mulher.

Quanto ao objetivo geral – averiguar se, a partir da pesquisa-ação e do princípio de construção textual do sentido situacionalidade, é possível qualificar a argumentação de estudantes do ensino médio noturno com apoio do gênero debate público regrado – verificamos que a pesquisa-ação pode potencializar as ações de professores e alunos em atividades envolvendo produções orais argumentativas. De um debate a outro houve avanços, também, porque as fragilidades dos estudantes foram trabalhadas a partir do ciclo da pesquisa-ação: planejar, agir, observar e refletir, e por meio de nossa SD – adaptada dos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – dinamizada, em cinco oficinas, com o objetivo de efetivar as ações de: inserção na turma; apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final.

Na primeira ação, denominada inserção na turma, conforme exposto no Quadro 5, ocorreu a apresentação da pesquisadora-professora e o desenvolvimento do Questionário Diagnóstico, para os estudantes-participantes conhecerem a pesquisadora e ela ter acesso às informações relativas à turma em geral. Na apresentação da situação, a pesquisadora-professora apresentou o projeto que seria desenvolvido, por meio da leitura dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, assim como discutiu sobre o tema referente ao Debate 1, nossa produção inicial. Nos módulos, a partir dos resultados averiguados no Questionário e no Debate 1, foram trabalhados os conhecimentos referentes ao gênero debate público regrado, à situacionalidade e à argumentação, de modo a buscar avanços na produção final, o Debate 3.

Logo, essa configuração contribuiu muito para a sistematização do gênero debate em sala de aula e, a partir dela, S22 teve a oportunidade de apresentar suas fragilidades e qualificá-las ao longo do caminho percorrido na geração de dados.

Como já mencionamos em mais de um momento, ao analisarmos o Debate 1, notamos que mesmo quando não tinha conhecimento das estratégias de situacionalidade, S22 as empregou. Em alguns momentos, de forma inadequada, mas sempre na tentativa de direcionar o seu texto à defesa do grupo a favor, mostrando um potencial argumentativo a ser trabalhado a partir dos módulos de nossa SD. No Debate 2, por sua vez, S22 empregou as mesmas estratégias reveladas no primeiro, com o diferencial de que soube adequá-las melhor à situação comunicativa, apresentando uma argumentação coerente e favorável ao posicionamento de seu grupo e, inclusive, conseguindo desenvolver um repertório maior de tipos de argumentos para constituir suas estratégias. Já no Debate 3, S22 apresentou um significativo avanço, uma vez que conseguiu não só apresentar variados argumentos, mas utilizá-los na constituição de variadas estratégias.

Diante disso, ousamos afirmar que S22, de um debate a outro, passou a se colocar em posição de recolher pistas nos discursos dos oponentes e, a partir dessas pistas, empregar as estratégias de situacionalidade favoráveis ao seu objetivo comunicativo. Tal posição implica maior consciência, por parte de S22, em relação aos recursos que podem ser empregados na produção de um gênero textual argumentativo – dentre eles, os tipos de argumentos – e um maior preparo para exercer a cidadania em sociedade, ou seja, portar-se como um cidadão crítico e apto a defender seus posicionamentos de modo coerente e adequado às mais diversas situações comunicativas.

Dessa forma, depreendemos que o princípio de construção textual do sentido situacionalidade e a metodologia da pesquisa-ação auxiliaram na qualificação argumentativa de estudantes do ensino médio noturno, visto que, com apoio do gênero debate público regrado, as estratégias de situacionalidade realmente propiciaram a continuidade da produção realizada pelos estudantes e, conforme S22 adquiriu consciência de como usá-las a seu favor, foi possível utilizar um número maior de argumentos, os quais fundamentaram a defesa de seu grupo, aproximando-o, por meio de maior credibilidade, de uma possível adesão do auditório particular – muito bem definido no Debate 3.

Ante o exposto, defendemos que, com esta pesquisa, contribuímos para a qualificação argumentativa de nosso sujeito de pesquisa – indo ao encontro de nosso objetivo geral –, assim como colaboramos para futuros trabalhos que envolvam a produção oral argumentativa na sala de aula. Com isso, esperamos que o texto oral argumentativo ganhe mais espaço nas salas de

aula de ensino médio e, como objeto de estudo, possa ser sistematizado de acordo com suas especificidades e a manifestação de todos os saberes que pode desencadear, dentre eles: estratégias de situacionalidade e tipos de argumentos.

Além do mais, de modo a fazer jus ao que acreditamos: o texto é um processo e sempre pode ser qualificado, pontuamos algumas fragilidades percebidas ao longo deste estudo, as quais compreendemos que, se trabalhadas em pesquisas de configuração semelhante a esta, podem potencializar ainda mais o processo de construção argumentativa dos estudantes. São elas: 1ª) Trabalho com os fenômenos de oralidade; 2ª) Ênfase na Estratégia 11 de situacionalidade.

No decorrer de nossa análise, como optamos por realizar as transcrições dos três debates respeitando os fenômenos de oralidade apresentados pelos estudantes-participantes, podemos observar que esse é um ponto importante para a qualificação argumentativa, visto que mesmo apresentando avanços em relação às estratégias e os tipos de argumentos, nas transcrições, por meio de fenômenos como hesitações e interrupções, identificamos que os alunos têm dificuldade em se expressar com clareza. Outro ponto que consideramos de extrema relevância é a Estratégia 11 de situacionalidade – “deve-se informar ou invocar a opinião de pessoas ausentes” (KOCH, 1985, p. 26) –, que, conforme podemos observar nas análises de nossa pesquisa, poderia ter sido utilizada com mais frequência por S22, uma vez que trazer outras vozes – autoridades – para o texto concede a ele um grau mais elevado de credibilidade e conhecimento prévio. Afinal, para conseguir explorar essa estratégia, o interlocutor precisa contar, ao menos, com um número satisfatório de leituras sobre o tema que pretende discutir.

Isso posto, entendemos que a presente dissertação abre caminho para outros estudos à luz da situacionalidade e da argumentação, possibilitando que outros linguistas se interessem por essas questões. A partir de outras demandas, em desenvolvimentos futuros, talvez, seja possível configurar uma proposta cujas atividades sejam mais complexas. Essas podem explorar, em sala de aula, a análise das transcrições dos debates produzidos, de modo que os estudantes possam ter conhecimento de seus avanços e fragilidades ao longo do processo, assim como a leitura, compreensão e produção de outros gêneros textuais orais e/ou escritos que se pautem na Estratégia 11 de situacionalidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13 ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- AGOSTINHO, R. A. **Editoriais políticos: informatividade e situacionalidade**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.
- ALENCAR, A. G. **O gênero debate nos livros didáticos de Português do ensino médio: vozes em diálogo**. 2017. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, F. B. S. **A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do ensino médio**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARRELO JUNIOR, N. **Argumentação no discurso oral e escrito de alunos do ensino médio em uma sequência didática de física moderna**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BARROS, J. B. **A oralidade nas aulas de língua portuguesa: a produção do gênero debate**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2014.
- BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London/ New York: Longman, 1981.
- BEDIN, M. C. **Aspectos linguísticos-discursivos nas canções de Chico Buarque de Holanda**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.
- BELARMINO, A. S. **Oralidade e argumentação: análise de uma proposta de ensino por meio do gênero debate**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.
- BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BEZERRA, A. C. D. **Argumentação na mídia impressa: a Copa do Mundo de 2014**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2016.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **BNCC para o Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de dez. de 2018.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 15 de dez. de 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 21 de dez. de 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries: Volume 02 – Língua Portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em 18 de dez. de 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Séries: Volume 02 – Língua Portuguesa**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em 18 de dez. de 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em 18 de dez. de 2018.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CARR, W.; KEMMIS, S.; **Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación/Acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.

CAVALCANTI, R. J. S. **Análise textual-argumentativa de processos de retextualização: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do PROEJA ensino médio**. 2016. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2016.

COELHO, F. U. Prefácio à edição brasileira. In: PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. São Paulo: Autêntica Editora, 2014.

CRESCITELLI, M. C; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

_____. SCHNEUWLY, B. PIETRO, J. de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

EMEDIATO, W. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura**. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

FÁVERO, L L. **Linguística textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC, 1985.

_____; ANDRADE, M. L. C. V.O; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua Portuguesa. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____.; KOCH, I. V. **Linguística Textual: introdução**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÉLIX, R. L. **O gênero exposição oral: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

FURST, M. S. B. C. **O tratamento da oralidade em sala de aula**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, I. V. A situacionalidade como elemento de textualidade. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre: PUCRS, 1985.

_____. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015a.

_____.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. V. Especificidades do texto falado. In: JUBRAN, C. S. (Org.) **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015b.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018a.

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018b.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MARCONDES, D. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, P. A; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **A. Linguística de texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

MEDEIROS, N. A. **A construção da textualidade no gênero regras de jogo em produções orais de crianças da pré-escola**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2009.

NEVES, M. H. M. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

OSIAS, J. P. A. **Gêneros orais na produção textual do ensino médio**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade da Paraíba, Paraíba, 2006.

PARRET, H. Pragmática. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. n.7, 1984.

PEREIRA, E. C. F. **Discursos sobre a oralidade padrão em Língua Portuguesa por alunos do Ensino Médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2013.

PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo, Cortez, 2001.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teoria, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PORTES, E. **Características do gênero oral debate a partir de produções orais em oficinas de língua portuguesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.

PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003.

_____. **Entre o oral e o escrito: a transcrição de gravações**. In: _____. (Org.) **Oralidade em textos escritos**. São Paulo: Humanitas, 2009.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação – gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ROSS, H. S. **Avaliação da oralidade em sala de aula: um estudo envolvendo a progressão referencial no debate público regrado**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

SANTOS, P. **A intertextualidade na produção escrita de estudantes do ensino médio: a Linguística do Texto e a pesquisa-ação na escola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

_____; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, M. P. S. S. **O debate regrado público como prática de letramento social e escolar em uma comunidade de reassentamento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2016.

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

TORRECILLAS, M. V. C. **A intencionalidade e a situacionalidade nas obras teatrais O Rei da Vela, de Oswald de Andrade, e A Moratória, de Jorge Andrade.** 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

VITORINO, L. G. **Oralidade na escola: um trabalho com o gênero oral debate regrado em oficinas de língua portuguesa.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

WESTON, A. **A construção do argumento.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WUILTON DE PAIVA, R. **Da argumentação no Facebook ao debate regrado: usando novas ferramentas na prática de textos argumentativos.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO



TERMO DE ASSENTIMENTO

Assentimento informado para participar da pesquisa: “A Linguística do Texto no Ensino Médio: a situacionalidade e os articuladores discursivo-argumentativos em produções textuais”.

Nome da criança/adolescente:

1) Introdução: Eu, Vaima Regina Alves Motta, professora titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), venho, por meio deste documento, convidá-lo para participar do projeto intitulado “A Linguística do Texto no Ensino Médio: a situacionalidade e os articuladores discursivo-argumentativos em produções textuais”, cujo foco está centrado no processo de produção textual.

2) Objetivos:

Este projeto tem como objetivo geral:

Investigar se, a partir da Linguística do Texto, é possível qualificar estratégias argumentativas em produções textuais de alunos do ensino médio.

Por sua vez, os objetivos específicos são:

Verificar se a pesquisa-ação e a Linguística do Texto podem auxiliar os alunos na construção argumentativa de suas produções textuais;

Averiguar se a situacionalidade e a exploração de temas sócio-político-culturais auxiliam no desenvolvimento do senso crítico e das habilidades de defesa dos alunos;

Investigar se a escolha adequada de articuladores discursivo-argumentativos facilita na construção argumentativa da defesa de um ponto de vista.

3) Escolha dos participantes: Você foi escolhido para participar desta pesquisa porque está cursando o ensino médio na Escola Básica Estadual Cícero Barreto.

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. Caso ache conveniente, converse com seus pais ou com outras pessoas antes de optar por uma resposta afirmativa ou negativa sobre a sua participação nesta pesquisa. Lembrando que, independentemente da sua resposta ser afirmativa ou negativa ou, até mesmo, em caso de desistência, a sua opinião será respeitada e sua relação com o pesquisador não terá alterações.

5) Procedimentos: Além da Linguística do Texto, como aporte teórico, para a realização desta pesquisa, será utilizada, como aporte metodológico, a pesquisa-ação, uma vez que ela possibilita uma abordagem pautada no processo de ensino-aprendizagem e na mediação entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa. Logo, para a efetivação dessa metodologia, em sala de aula, serão dinamizadas oficinas de produções textuais, envolvendo as seguintes etapas, durante a realização da pesquisa:

- a) Leitura de textos-base sobre tema escolhido em conjunto com os participantes da pesquisa;
- b) Discussão dos textos-base em sala de aula;
- c) Realização de produção textual de gêneros do campo argumentativo;
- d) Avaliação da produção textual com base no critério da situacionalidade e nos articuladores discursivo-argumentativos;
- e) Refacção da primeira versão da produção textual;
- f) Avaliação da produção textual com base no critério da situacionalidade e nos articuladores discursivo-argumentativos.

6) Riscos/desconfortos: Quanto aos riscos ou desconfortos, destacamos que os participantes podem se sentir expostos em relação aos seus colegas e/ou constrangidos, no momento da discussão oral, sobre os temas trabalhados. Tal desconforto pode ocorrer devido as diferentes opiniões dos participantes da pesquisa, bem como pela não aceitação ou não convencimento de determinado ponto de vista. Caso isso aconteça, a situação será contornada por meio da mediação da pesquisadora-professora, considerando o direito à liberdade de expressão (Art. 5º, IX, CR/88) e o respeito ao próximo, em que cada um poderá expressar a sua opinião.

7) Benefícios: O benefício esperado é o aprimoramento argumentativo, de forma oral e escrita, pois a adequação de uma construção argumentativa acompanhará os participantes em qualquer situação comunicativa de suas vidas, seja ela em um contexto escolar, acadêmico, profissional ou, até mesmo, mais pessoal. Cumprindo, então, com o disposto no artigo 22, da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que estabelece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

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 a sua participação no projeto em questão é voluntária, de modo que se você decidir desistir da participação do projeto não há problemas, sua opinião será respeitada.

11) Contato: Caso precise conversar ou tenha dúvidas a respeito do projeto, contate a pesquisadora responsável, Prof.^a Dr.^a Vaima Regina Alves Motta, a pesquisadora-professora Monize Pereira Albiero ou a equipe de supervisão da Escola Básica Estadual Cícero Barreto.

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. Caso prefira, você pode entrar em contato sem se identificar.

13) Certificado do assentimento: Eu entendi que a pesquisa é sobre produção textual argumentativa no ensino médio. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que irei participar das aulas de Língua Portuguesa, que terão o acompanhamento da professora regente, e que irei participar tanto das etapas de produção textual como de refacção, bem como acompanharei meu processo de produção textual. Assinarei duas vias deste termo, uma, que ficará sob minha posse, e outra, sob a posse do pesquisador. 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: “A Linguística do Texto no Ensino Médio: a situacionalidade e os articuladores discursivo-argumentativos em produções textuais”

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Vaima Regina Alves Motta

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Metodologia e Ensino

Telefone e endereço postal completo: (55)99944-0051. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336A, 97105-970 – Santa Maria – RS

Local da coleta de dados: Escola Básica Estadual Cícero Barreto

Eu, Vaima Regina Alves Motta, responsável pela pesquisa “A Linguística do Texto no Ensino Médio: a situacionalidade e os articuladores discursivo-argumentativos em produções textuais”, convido você a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende investigar se, a partir da Linguística do Texto, é possível qualificar estratégias de natureza argumentativa em produções textuais de alunos do ensino médio. Acredita-se que ela seja importante porque a defesa de um ponto de vista é um critério textual predominante nos gêneros que recebem maior enfoque nos anos finais da Educação Básica. Além disso, a argumentação não está presente apenas no posicionamento do aluno no ensino médio. É uma ação presente durante toda a vida de um indivíduo crítico e pensante, porque suas atividades comunicativas, geralmente, pautam-se em uma articulação argumentativa que deve estar de acordo com um ponto de vista e o contexto sócio-político-cultural no qual se insere.

Diante disso e sabendo que a escrita, assim como a fala, é uma atividade que se realiza de forma situada – envolvendo sujeitos inseridos em determinados contextos e com determinados objetivos comunicativos – destaca-se a importância de uma investigação, a respeito da construção argumentativa, em produções textuais do ensino médio, e de uma análise voltada para o estudo da Linguística do Texto, mais precisamente, para critérios como a situacionalidade. Desse modo, direcionando, também, para a escolha do trabalho conjunto com os articuladores discursivo-argumentativos, fundamentais para a introdução de relações comunicativas, já que que eles articulam os atos de fala.

Sendo assim, além da Linguística do Texto, como aporte teórico, para a realização desta pesquisa, será utilizada, como aporte metodológico, a pesquisa-ação, uma vez que ela possibilita uma abordagem pautada no processo de ensino-aprendizagem e na mediação entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa. Logo, para a efetivação dessa metodologia, em sala de aula, serão dinamizadas oficinas de produções textuais, envolvendo as seguintes etapas durante a realização da pesquisa:

- a) Leitura de textos-base sobre tema escolhido em conjunto com os participantes da pesquisa;
- b) Discussão dos textos-base em sala de aula;
- c) Realização de produção textual de gêneros do campo argumentativo;
- d) Avaliação da produção textual com base no critério da situacionalidade e nos articuladores discursivo-argumentativos;
- e) Refação da primeira versão da produção textual;
- f) Avaliação da produção textual com base no critério da situacionalidade e nos articuladores discursivo-argumentativos.

De forma mais específica, o objeto de análise da pesquisa será o texto, por meio do estudo da Linguística do Texto, e os critérios de análise que terão maior ênfase serão a situacionalidade e os articuladores discursivo-argumentativos. Em outras palavras, os critérios serão trabalhados a partir da prática com textos de gêneros do campo argumentativo, considerando a demanda dos participantes, e, posteriormente, avaliados, tendo os próprios textos como base de análise. Do mesmo modo, tendo em vista que o aprimoramento da escrita acontece em vários momentos, será explorada a refação, metodologia de avaliação de textos.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: os participantes podem se sentir expostos em relação aos seus colegas e/ou constrangidos, no momento da discussão oral, sobre os temas trabalhados. Tal desconforto pode ocorrer devido as diferentes opiniões dos participantes da pesquisa, bem como pela não aceitação ou não convencimento de determinado ponto de vista. Caso isso aconteça, a situação será contornada por meio da mediação da pesquisadora-professora, considerando o direito à liberdade de expressão (Art. 5º, IX, CR/88) e o respeito ao próximo, em que cada um poderá expressar sua opinião.

O benefício esperado é o aprimoramento argumentativo, de forma oral e escrita, pois a adequação de uma construção argumentativa acompanhará os participantes em qualquer situação comunicativa de suas vidas, seja ela em um contexto escolar, acadêmico, profissional ou, até mesmo, mais pessoal. Cumprindo, então, com o disposto no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que

estabelece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Os dados coletados nesta pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora professora doutora Vaima Regina Alves Motta, durante o período de 5 anos, no seguinte endereço: Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336A, 97105-970 – Santa Maria – RS. Completados 5 anos da coleta, os dados serão destruídos. O uso desses dados se restringe a esta pesquisa de mestrado e produções orais e escritas dela decorrentes, realizadas pelos pesquisadores responsáveis.

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, também, 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 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 minha participação 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 serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do participante ou do responsável legal do participante

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

=====

APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “A Linguística do Texto no Ensino Médio: a situacionalidade e os articuladores discursivo-argumentativos em produções textuais”

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Vaima Regina Alves Motta

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 99944-0051

Local da coleta de dados: Escola Básica Estadual Cícero Barreto

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, que serão coletados, por meio de produções textuais, na Escola Básica Estadual Cícero Barreto, localizada na cidade de Santa Maria-RS. Declaram, ainda, que essas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Vaima Regina Alves Motta. Após esse período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria,.....dede 20.....

.....

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DO DEBATE 1

DEBATE 1
TEMA: “Em briga de agressor e vítima ninguém deve se omitir”
TRANSCRIÇÃO
<p>Pesquisadora-professora: tá pode começar</p> <p>S22: por que vocês são contra?</p> <p>P10: (caso) que nós semú contra por (caso) que tipo assim... se for:: o homem batendo numa mulher::... aí nós já semú contra por (caso) que nós não vamo deixa né vamo fazê alguma coisa vamo toma uma atitude... aí no caso se fosse ele hã xingando a mulher ou batendo boca (com) a mulher aí nós ia deixa (tudo tranquilo)... aí no caso poderia tê uma (...)</p> <p>P34: [é até porque (...)]</p> <p>P10: (...) poderia tê uma criança junto (com) a mulher (...)</p> <p>S22: não perai sora... não grava... não ainda não</p> <p>Pesquisadora-professora: não já... já tá:: rolando</p> <p>S22: tá sora olha só ((conversas ao fundo)) porque so::ra olha só... a gente eles... a gente é a favor... no caso eles seriam contra... entendeu? então a gente é a favor àquilo ali... e no caso ((comentário ao fundo)) eles são... tipo ((conversas ao fundo)) eles são ((conversas ao fundo)) tipo o grupo deles é a favor nosso... entendeu? ((conversas ao fundo))</p> <p>P34: assim óh:: eu acho que eu sô contra porque::... já diz a fra.. hã...a frase diz... hã... mulher... hã... como é que é a frase?... “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”...e eu acho que... que tá errado que depende do caso... porque::... se eles tivé só discutindo eu vô deixa quieto porque eles (não tá) fazendo nada mas daí se ele tivé lá batendo na mulher quase matando a mulher eu não vô passa olha e:: não fazê nada (...) ((conversas ao fundo))</p> <p>P10: [() uma criança com a mulher né</p> <p>P34: (...) não tem... não tem como (não) fazê (...)</p> <p>P10: [() ((conversas ao fundo))</p> <p>P43: a gente é::...é a favor em discussã... em tipo... em... quase tudo... e eles ficam em cima do muro entendeu? ((conversas ao fundo))... vocês deviam (...)</p> <p>P5: [() depende da situação (...) ((conversas ao fundo))</p> <p>P34: depende (...) ((conversas ao fundo))</p> <p>((risadas e conversas))</p> <p>S22: () contra... no caso... tipo... eles seriam contra (...)</p> <p>P5: [oh so::ra</p> <p>S22: (...) tipo (...)</p> <p>P5: sora eu ia até pergunta pra senhora se eu... no meu caso... no caso... tipo... eu tenho a mesma opinião que a P34... eu ia até pergunta se eu era a favor ou contra ou se eu ficava tipo ali como a senhora pergunto pra ele...((conversa ao fundo)) intermediário entendeu?... porque... como eu fale... como ela falo ali... tipo... se fosse numa situação mesmo dum cara tá batendo numa mulher (e tê) uma criança ali... tipo.. eu</p>

me intrometeria... eu fa... faria alguma coisa mas agora se eles tivessem discutindo eu não ia nem me metê:... porque no caso (...)

P34: [()

P5: (...) depois bota a culpa na gente daí no caso...

((conversas ao fundo))

P34: tá agora deixa eu pergunta... por que que vocês são a favor?

S22: por que a gente é a favor?

P43: porque:... nada se resolve com agressão... pode sê:... dois caras brigando... duas gurias brigando... ou um casal tanto faz nada se resolve na agressão... e muito menos () (...)

P34: mas não é isso que que todo mundo pensa... ((conversas ao fundo))

S22: mas () não é questão de pensa né? é questão do que é certo entendeu? ((conversas ao fundo))... tipo... hã... como é que eu posso ti dizê... hã... tu tu não... se fosse tu... se tu se colocasse no lugar dela entendeu?

P34: mas (a) nossa sociedade nã...não pensa assim... (então) a gente teria... teria que agir desse jeito (...)

S22: mas nós temos que ser nossa própria sociedade... a gente têm que impor a nossa... entendeu... a nossa opinião (assim)

P34: mas não adianta... porque to... todo mundo sabe que ()... que de 100% 10% pensa assim... entendeu? (...)

S22: é verdade mas (...)

P34: [(...) então é bem difícil entendeu?

S22: (...) aí a gente é que tem que se coloca né... tentar ()

P43: [se a gente não se coloca na... não tê a nossa opinião... nada vai mudar ()

S22: é verdade (...)

P34: () eu não conseguiria passa por alguém... vê (ele batê) numa mulher e não fazê nada

S22: é... isso é... (não é nem no meu caso)

((conversas ao fundo))

P34: () é... só eu que tô falando aqui né

P43: aham... só () P34 falando...

((conversas ao fundo))

Pesquisadora-professora: grupo a favor tem mais alguma pergunta? ((conversas ao fundo))... tão pensando... ((conversas ao fundo))

P10: fale agora ou cale-se para sempre ((conversas ao fundo))

P43: mas não era isso que ()?

P10: ()

S22: eles perguntaram por que que a gente é a favor () (...)

P10: ()

P34: [()

P10: ()

S22: quê?

P10: ()

P34: [porque na moral todo mundo pensa igual ()

P10: [()

P34: [()

P5: por isso que eu falei pra não fazê dois grupo ()

S22: não... eu pensei que vocês seriam contra entendeu? àquilo ali... entendeu?

P10: nós semu contra aquilo ali... no caso vocês pensaram que vocês também seriam contra aquilo ali?

P5: eu achava melhor cada um dá sua opinião... por isso que eu falei nã::o faz dois grupo (...)

P34: [é que tipo eu sô contra... mas depende ((riso))... entendeu?

S22: ah... ela tá certa... ela é contra... tipo...ela tá é meio termo assim... ((conversas ao fundo)) porque tipo... é que nem ela tava falando... é que nem ela tava falando... tipo tem muitas mulheres que apanham em casa e por mais que a gente tenta ajuda ela... ((conversas ao fundo)) ela se opõe a isso... ((conversas ao fundo)) ela () (...)

P43: [() geralmente mulher que apanha em casa ela só... ela tipo sofre abuso psicológico também... ninguém sabe o que passa na mente de uma mulher que tipo ela se junta com uma pessoa... ela se envolve... e aí ela é agredida por aquela pessoa... então é... é muito difícil... tem mulheres que o cara tem que insisti em ajudar... pra ela podê tê uma... uma opinião... tipo saí daquela situação... porque é muito difí... hã ninguém sabe o que passa na cabeça de uma pessoa que sofre abuso psicológico e:... é agredida

((conversa entre participantes do grupo a favor))

Pesquisadora-professora: tá... vocês têm alguma pergunta?

P10: não... não () (...)

Pesquisadora-professora: [pro grupo?

P10: não

Pesquisadora-professora: e o grupo contra?

P10: não... ((risadas)) acabô o debate

P34: eu sô a que mais falo aqui... então vô fica bem serena agora ((conversas ao fundo))

Pesquisadora-professora: ninguém tem mais nada pra fala? ((conversas ao fundo))

S22: e no caso... tipo... eu ()... tipo... e se fosse na família de vocês? eu gostaria de sabê o que que vocês fariam? (...)

P29: eu matava os cara....

S22: (...) tipo... é.. e se fosse o teu pa::i? (...)

P34: [()

S22: (...) e se fosse o teu pai?

P34: bah::... mas se fosse... se meu pai tivesse batendo na minha mãe... bah::... é que... eu não pensaria duas vezes em defendê a minha mãe... ()... ((conversas ao fundo)) não pensaria... não pensaria... e se tivesse... se fosse o caso () tê que mata ele pra defendê... pra ele não mata minha mãe eu faria também

S22: eu também faria...

((conversas ao fundo))

P34: tá e agora eu vô pergunta a mesma coisa... (só que não)... só que na verdade todo mundo pensa assim...

S22: sim...

P34: então não adianta pergunta

Pesquisadora-professora: tá então a conclusão de vocês... no... no debate... é que não tem gru... grupo contra?

P34: é... porque () (...)

Pesquisadora-professora: [tem o depende?

P34: tem o depende...

P43: () tem muitas pessoas que...de... assim...certas situações não se meteriam mas se fosse com um conhecido iam se envol... se envolvê na situação sabe? então (...)

S22: é que tipo (...)

P5: [então não tem nem contra e nem a favor...

P34: e tem gente que passa olha e deixa tão nem aí deixa que bata

P43: sim e aí quando é com um conhecido se envolve ()

S22: é que tipo... se tu sabe de uma agressão... é uma conhecida tua... tu ficô sabendo pelo... por uma pessoa... só que tipo tu não pode fala nada entendeu? porque a... uma pessoa (vamo lá) e viu um homem batê numa mulher... daí tipo tu fico sabendo por essa pessoa... tu que que tu faria? tipo...no teu caso sabe?

P34: fiquei sabendo por essa pessoa (...)

S22: [só que tipo (...)

P34: [que viu?

S22: (...) tu não pode conta que tu sabe que ela apanha... o que que tu faria? tu iria... tipo...lá tenta resolvê? tipo... tu entendeu?

P34: eu acho que eu não seria a pessoa certa mas eu ia eu ia procura ajuda de alguém... () porque a gente nunca sabe o que passa... às vezes ele tá ameaçando ela com com uma arma tipo alguma coisa assim entendeu? daí eu... () sei lá chamava a polícia... () é Maria da Penha...

S22: sim tipo... mas no caso tu não daria o teu nome?

P34: não (...)

S22: [faria uma denúncia anônima?

P34: eu faria ()... eu acho que eu faria uma denúncia anônima porque... porque todo mundo... hoje em dia a pessoa () a foi ela que me denunciô e já era mata ela também ()

S22: sim é verdade... muitas vezes a gente tenta querê resolve um problema e acaba piorando né?... infelizmente...

P34: pior que é...

((conversas ao fundo))

Pesquisadora-professora: é isso gente?

P10: eu já falei tudo que eu tinha (que) fala... meu depoimento era poco () como eu falei... poucas palavras pra um bom entendedor basta

Pesquisadora-professora: tá e qual foi a conclusão então que vocês chegaram?

P10: nós chegemu na conclusão que:: é feio o home batê o home batê na mulher... e é mais feio o home batê na mulher quando a mulher tá com uma criança na... no colo ou na volta... e se o home tivê batendo (na mulher) ou tivê brigando com a mulher assim tipo discutindo nós podemú até fica quieto e passa reto...

P38: [isso daí

P10: concorda ou não concorda? concorda ou discorda?

P38: ah eu já falo disque... Maria da Penha... é isso daí

P10: Maria da Penha não existe cara a polícia vai atrás do cara e se não acha o cara... (depois) manda o cara embora e não dá nem bola mais meu... ((conversas ao fundo)) a Maria da Penha pega pros vagabundo memú que pega os cara que bate em mulher os arriado memú aí quebra a cabeça ou mata né piá... aí isso é Maria da Penha né...

S22: acho que tipo... eu acho que... todo mundo tem... hã... tipo... todo mundo é con... é contra sabe... homem batê em mulher... mas tipo cada um tem a sua opinião sabe... tipo... sei lá... é... tem seu jeito de pensar... sei lá... mas ninguém é a favor do... ao... como é que se fala essa palavra? fe-mi-ni-cídio

P34: tá eu queria fazê pergunta pros guri... se... ()... se a mulher de vocês traísse vocês... vocês fariam o quê?

P43: (isso) é uma boa pergunta

P5: até eu queria sabê

P43: porque tem muito cara que paga de ()... tem muito cara que paga de desconstruído de feminista e aí se é um caso assim ele agride a namorada ou... ex-namorada não sei

P29: ia fica de cara né sora... ia larga de mão daí

P34: mas não ia bate nela?

P29: não... ia fica de cara só... nunca mais ia olha na cara... ((risadas)) ia fazê isso só

P34: e o outro? ((conversas ao fundo))

P29: o que tu ia fazê se a tua mulher te traísse?

P17: ah eu ia deixa ela i embora né... não ia nem olha pra cara dela depois né

P29: é.. e depois nunca mais vê na frente né sora

P31: tá e uma pergunta e se vocês vissem a pessoa?

P29: daí não... daí dava no piá né.. daí ia se diferente... ia dá no piá né

P43: () mas quem tava comprometida contigo era ela (...)

P29: [ma mesmo assim ((conversas ao fundo))

P43: () ou se sabe quem era comprometida quem tinha que se leal a ti era ela no caso...

P5: ou um cara que nem sabe que tu existe

P34: porque tentação tem em todo lugar... só basta tu sabe ()

((conversas ao fundo e risadas))

P38: eu não faria nada porque se... pode sê minha filha futuramente no lugar da minha mulher

((conversas ao fundo))

P10: é isso aí memú

((conversas ao fundo))

P10: caso encerrado

P29: caso absolvido

Pesquisadora-professora: e agora?

P10: caso encerrado professora... ((conversas ao fundo)) caso encerrado ()

P29: tá... agora já era sora () libera mais cedo e deu

((risadas))

P34: é eu acho que ()

Pesquisadora-professora: tá e como é que vocês vão decidir quem (...)

P38: [quem ganhou?

Pesquisadora-professora: é...

P29: foi a gente sora

P10: nós ganhamú né professora () ((conversas ao fundo))

P43: eu acho que:... a gente (...)

P10: [é professora deu empate como eu falei pra senhora

P43: (...) a gente respeitô a opinião dos outros... debateu e () assim entendeu a opinião deles... que em certas coisas eles são contra e certas eles são a favor... e.. no caso a gente entrô em consenso né... tipo...

((conversas ao fundo))

P10: na verdade deu empate como eu falei pra senhora né... () chegaram à conclusão que os dois iam concorda... e discorda também... ((conversas ao fundo))

Pesquisadora-professora: é isso?

((concordância da turma))

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DO DEBATE 2

DEBATE 2
TEMA: Categorização das drogas em lícitas e ilícitas
TRANSCRIÇÃO
<p>Mediadora: hoje dia 5 de dezembro... iniciaremos o debate final... com a turma 105... com o tema a categorização das drogas em lícitas e ilícitas... os integrantes do grupo: -po a favor são o P56 a S22 a P7 e a P13... e do grupo contra são a P55 a P5 e o P47... hã:: vamos dar início então com a defesa do grupo a favor... conforme definido em sorteio</p> <p>P56: somos a favor da separação das drogas em lícitas ou ilícitas... as drogas lícitas são usadas sempre no nosso dia a dia... Muitas pessoas dependem delas para ficar bem... não podemos generalizá-las porque são efeitos diferentes... do jeito que as coisas andam ficaria muito difícil ir até um médico para conseguir uma receita apenas para algo simples... os postos de saúde iriam ficar muito lotados e até o tráfico iria aumentar... por exemplo... o tráfico anda muito grande... se não tivesse a separação das drogas o tráfico iria ser muito maior e os presídios iriam lotar bem mais... uma pessoa iria ser presa por estar ilegalmente come/comercializando remédios para dor de cabeça... o crime iria aumentar e iria ter que se investir mais em presídios do que na educação</p> <p>Mediadora: isso?</p> <p>P56: sim</p> <p>Mediadora: passo a palavra então pra contradefesa ao grupo Co::ntra</p> <p>P47: as drogas permitidas por lei são as mais consumidas e as que mais resultam em (fatalidades) diárias... já que através das alterações realizadas no organismo o indivíduo perde o controle e acaba por fazer coisas que (o) normal não seriam feitas... isso porque a drogas lícitas segundo levantamento de 2005 no centro brasileiro de informações sobre drogas psicotrópicas (hã) são as mais consumidas e com maior número de dependência... se apenas 0,1 % da população havia usado crack nos 12 meses anteriores a pesquisa 2,6 % usaram maconha 0,7 % cocaína e 49,8 % álcool... o álcool portanto tem um impacto muito maior sobre a força de trabalho a previdência social e a saúde pública (pelos) danos físicos e:: psicossociais que causam... eles matam milhões () de:: pessoas por ano e segundo o site tribuna pr são mais de 11 milhões de:: pessoas por ano no brasil... é considerado uma droga (lícita) qualquer substância que contenha álcool nicotina cafeína medicamentos sem prescrição médica anorexígenos anabolizante e outros... segundo a organização mundial de saúde (oms) a incidência de problemas de saúde consequentes do uso (indescuidado) das drogas lícitas é maior do que das drogas ilícitas... maconha cocaína etc... entre as drogas lícitas estão o álcool o cigarro e os medicamentos</p> <p>Mediadora: ok mas qual é o posicionamento do grupo de vocês?</p> <p>P47: hã...() a favor da::... de todas as drogas serem ilícitas</p> <p>Mediadora: todas as drogas serem categorizadas como ilícitas... não have/ não existem drogas lícitas?</p> <p>P47: isto</p> <p>Mediadora: ok... tá... então agora eu passo... hã... o momento pra réplica então... do grupo a favor</p> <p>S22: hã::... eu acho que a gente não teria como todas as drogas se consideradas ilícitas porque mui/ tem muitas pessoas que dependem dela... o medicamento... no caso se toda/ se todas as drogas fosse consideradas ilícitas o medicamento tam::bém seria cortado... e tem pessoas que dependem dela... a Droga ela não é... tipo... ela só... é... a::i eu não sei sora... não pode passar ()</p> <p>Mediadora: [continua... continua</p>

S22: (...) hã... hã... é isso... alguém qué fala alguma coisa?

P56: a droga ela é considerada droga porque ela causa um alteração no teu cor::po... só que:: nem toda droga tem o mesmo efeito... entã::o não pode sê todas considerada do mesmo jeito sendo que umas têm impacto mais forte outras tem menos impacto... e:: não pode sê considerada a mesma coisa isso... tem uma grande separação entre elas... uma grande diferença

Mediadora: ok... passo então agora pra tréplica do grupo contra

P47: um:: bom posicionamento contra/ sobre os remédios serem drogas também seria retirar eles da classificação de drogas pra apenas medicamentos já que na maioria das vezes drogas:: sã::o as que causam dependência química ou física segundo a lei que tá no brasil... então tirar os remédios da:: classificação de drogas seria a opção

Mediadora: ok... mais alguma coisa?

S22: hã...

P56: seria a tréplica agora?

S22: não... seria pergunta

Mediadora: sim mas vocês querem falar mais alguma coisa antes?

S22: hã... não?

Mediadora: não?

P7: () medicamentos?...

S22: [não ele...

P7: (...) assim todo medicamentos tem tem uma dor... querendo ou não... que é causa dependência

Mediadora: sim...((risadas ao fundo)) tá passamos...

S22: [hã... tudo bem... no caso... hã::... tem (pe) hã... a droga... elas poderia se retirado o medicamento mais têm muitas pessoas que não co/ que não concordariam com esse termo de considerar todas as drogas ilícitas porque tem pessoas que convivem com elas no nosso cotidiano tem muitos alimentos que são considerado drogas mas que a gente nós mesmo consumimos... e:: então eu acho que::... tudo que... tudo que a gente consome que vicia é considerado uma droga e::... e::... tipo... e é só basta a gente mantê o nosso controle... o nosso controle

Mediadora: querem falar alguma coisa? o grupo contra?

P47: sim... no caso as drogas que a gente se refere seriam as que alteram o comportamento do usuário... causam mal a ele... () como o álcool que:: acaba diminuindo... os reflexos... e total ()... ou drogas como a lsd que causa alucinações cogumelo etc entendeu? não como o chocolate... a cafeína... que causa uma dependência só que:: não tornam o indivíduo diferente do que ele é normalmente entendeu? essas são as drogas que a gente que a gente qué::... hã... que se tornem ilícitas totalmente... agora já remédios que:: são pra tratamento de doenças essas coisas não (af) sairiam do:: contexto de drogas e () medicamentos entendeu?

P5: no caso seria::... usado somente para comé que eu vô dizê... medicinas... hã... () comé que se diz?

P47: [tratamentos

P5: (...) é... tratamentos e estudos... no caso... só essas que seriam permitidas só pra isso no caso... nã::o para uso tipo tu pegá e plantá no teu no teu quintal e usá pra consumo próprio... no caso isso daí é proibido

Mediadora: ok... passamos pro segundo bloco então... hã... onde o grupo a favor fará a primeira pergunta pro grupo contra ((cochichos ao fundo))

P56: peraí sora... por que que vocês acham que só:: as droga::s como álcool... a cocaína... essas daí... () causam efeito ruim... para o ser humano... causam Agora... mas por que que vocês acham que o chocolate a cafeína não vão causar um efeito ruim daqui tanto anos?

Mediadora: agora a resposta ((cochichos ao fundo))

P55: porque... há... as drogas::... há... como o chocolate essas outras coisas podem causar mal só a ti é uma escolha tua que tu tá fazendo e sempre que tu for no médico alguma coisa assim ele vai te dizê pra pará e tu tem exames... que nem um que não vai sê proibido... tipo a tu fez o exame... a:: tá comento muito chocolate tu vai sê preso... não é ilegal isso e enquanto tu tá... tem/bebe muito tu pode sê preso se tu for pego dirigindo e pode causa mal a outras pessoas como acidentes...

P47: e:: drogas (ilí)/as drogas que a gente qué que se tornem ilícitas... como eu falei antes são a bebi/bebidas alcoólicas... cigarro... ou medicamentos que são vendidos sem prescrição médica... e:: que acabam causando::... certas mudanças da/na pessoa... como o álcool é uma das maiores causas de acidente de trânsito... sendo a maior causa de acidente de trânsito no brasil e em todos os países do mundo praticamente... e o cigarro sendo a maior/ uma das maiores causas de câncer... sendo que o brasil gasta cerca de 69 bilhões Por ano só em tratamento do câncer e:: em... perda de:: pessoas e mão de obra no brasil... por causa de... uma droga que é lícita mas que deveria ser ilícita

Mediadora: ok... passo então o momento pra réplica... do grupo a favor

S22: [mais... mais isso depende do controle de cada pessoa... se a pessoa pode ela que sabe ou não se ela pode ou não querê usá... e::... eu acho que... em questão da/das/dos acidente de trânsito tem muitas leis... que que proíbem o Excesso disso... mais que não proíbem a droga em si mais é proibição o excesso ()... a lei seca por exemplo é uma lei que ajudou muito né a diminuição de acidentes... e é uma lei que tá sendo cumprida... então eu acho que é isso que as pessoas se elas querem ou não usa é isso cada um por si

Mediadora: tá... agora a réplica... grupo contra

P47: agora eu vô cita a lei nº 11.343 do... do artigo sobre drogas... “para fins dessa lei consideram-se como drogas as substâncias ou produtos capazes de causar dependência assim especificadas em lei ou relacionadas em lícitas (atualizadas) periodicamente pelo poder executivo da união... ficam proibidas em todo território nacional as drogas bem como o plantio a cultura a colheita e a exploração de vegetais substratos dos quais possam ser extraídas ou produzidas drogas” o álcool... peraí... 3,3 milhões de pessoas morrem todos os anos pela consequência do álcool no mundo segundo a oms organização mundial de de saúde... no brasil o consumo de álcool () por pessoa foi de 8,9 litros em 2016... maior do que a média internacional que chegou a 6,4 litros... dados da organização mostram que as doenças cardiovasculares matam mais pessoas que qualquer outra enfermidade no mundo sendo que fumantes passivos respondem a (por) aproximadamente 12% do total de mortes de doenças do coração... o uso do tabaco figura como a segunda principal causa de doença cardiovasculares através da pressão arterial alta... fumantes passivos em geral são pessoas que não fumam mas acabam sendo afetadas pela fumaça que fica ao redor quando alguém fuma (quando) a gente passa... entendeu? ou fuma perto... e:: sobre a bebida um acidente de carro não envolve somente a pessoa que bebeu por exemplo... ela envolve todo mundo que tá junto... (ou seja) o passageiro ou seja as pessoas que tão na rua

Mediadora: ok... então agora o grupo contra vai fazer a pergunta pro grupo a favor

P47: as drogas lícitas são a maior causa de fatalidades relacionadas à/ às drogas... então por que as drogas lícitas devem continuar na sociedade?

P56: porque...

Mediadora: [resposta

P56: (...) porque o efeito não é o mesmo...

S22: [há...

P56: [(...) não causam tanto impacto quanto uma droga ilícita... tu não vai hã causá um acidente de carro porque tu comeu um chocolate

S22: hã... as drogas no caso... hã... deixa eu pensá... em ques/ hã... sora eu esqueci... ((cochichos))... ele poderia repetir?

P47: ()

Mediadora: a pergunta

P47: a:... as drogas lícitas são a maior causa de fatalidade relacionada a drogas... então por que as drogas lícitas devem continuar na sociedade?... as drogas lícitas são a:... causam mais acidentes etc e mortes do que drogas ilícitas

S22: no caso e se elas for () e se elas continuarem e haver/ ter leis pra elas entendeu? o caso é só... a... a moderação... () nós tendo moderação (hã) muitas coisas podem sê... hã:...((cochichos))... diminuídas

P7: [como o acidente de carro... deve(ria) tê mais fi/ fi::sicalização

S22: [a gente não é a favor... tipo... do... a gente não é a favor do excesso... elas sendo moderadas... acaba tipo... hã:... sei lá... pode passar

P7: e cada uma tem uma dependência... tem gente que tem vontade de bebe um pouco e acaba bebendo até aí... mas daí... o que tá faltando é fis/fisi::calização mesmo... que ajuda a pessoa (o que) a pessoa não pode a pessoa não tem medo da morte mas tem medo de pagá uma multa... tem medo de perde a carteira

Mediadora: ok... agora a réplica então... do grupo contra

P47: no caso da () né o que ela falô sobre:: ter mais leis já existem leis como a própria lei seca... que foi citada... que proibem o uso do álcool em direção ou etc... mas mesmo assim acontecem tantos acidentes por ano... por quê?

S22: é como a minha colega disse é falta de fiscalização só que daí a gente não entra nesse contexto a gente entra no contexto das leis... existem leis... agora se as leis... hã... tipo é cada um por si eu acho que deveria existir no caso punições mais severas... pra pra que elas possam sê cumprida... mais isso depende depende da pessoa

P55: é e se exist/ se existe lei aí... aí não tem o que fazê... aí é a pessoa que tem que sê honesta e cumpri com a lei

S22: [exatamente...

P55: (...) não tem o que fazê... se já foi dado algo pra tentar () solucionar aí vai da pessoa

S22: [e caso... no caso se as leis não forem cumpridas aí ela teria que i pra penalidade né... aí seria algo mais severo ((cochichos))

P47: drogas lícitas como cigarro e o álcool são:: as drogas mais consumidas na sociedade... provavelmente por serem lícitas... então qual o sentido em algumas delas serem lícitas e outras ilícitas?

P55: comé que é? pode repetir?

S22: pede pra ele repeti

P55: pode repetir?

P47: drogas lícitas como cigarro e o álcool são as drogas mais consumidas na sociedade... provavelmente por serem lícitas... então qual o sentido delas/ de existir a classificação de lícitas e ilícitas?

P55: tem que não tem o mesmo efeito du::ma droga... hã... ilícita... que no caso se tu for vê a cocaína... pode te dá um:... uma coisa bem pior do que um cigarro pode tê causá.. co::m certeza... vai causa... isso de ser lícita e ilícita é:... devido a/ao problema que ela vai tê causá

Mediadora: ok... eu...

P47: [()

Mediadora: tá...

P47: hã... segundo uma tabela que o brasil fez pra tentá melhorá os acidentes e coisas () uso de droga (eles) fizeram uma tabela... as drogas que mais causam:: danos a sociedade e:: aos usuários... a droga que mais causa dano a sociedade é o álcool... em segundo lugar é a heroína em terceiro o crack... depois o tabaco... em quinto a cocaína... anfetamina... maconha... e tranquilizantes... depois as as que causam mais dano ao usuário é o álcool... heroína... crack... metanfetamina... cocaína... tabaco... e:: a anfeta::mina... maconha e tranquilizantes... hã... segundo essa tabela... o álcool é o que mais causa danos a sociedade... e a:: aos usuários

Mediadora: ok... tá... passo pra... pra tréplica então

P56: (seria pergunta?)

Mediadora: hum?

P56: (pergunta ou não?)

Mediadora: não... ele tava replicando o que vocês tinham...

P56: [tá... o álcool ele é liberado por:: por não ser tão tã::o agressivo digamos quanto as outras drogas... só que vai dependê da pessoa... se ela usa a porque tem pessoas que gostam e tomam moderadamente... como se fosse sei lá... qualqué outra coisa... só pra::/porque gosta mesmo... por:: gosta do sabor (assim)... e:: essas pessoas não podem pagar pelo erro das outras... pela/pelo erro que as outras pessoas cometem exagerando no consumo

S22: no caso a pessoa ela não é considerada viciada por toma por toma... a no caso em si a bebida... então eu acho que é questão de Consumo... se a pessoa consumir demais... ela pode sim trazê efeitos ai sora... não sei

Mediadora: pode trazer efeitos... tá

P47: ()

Mediadora: tá Última tá? vocês já...

P47: [vô cita a frase de um psiquiatra que foi considerado o pai da psicologia norte-americana... “beber começa com um ato de vontade caminha para um hábito e finalmente afunda na necessidade”

Mediadora: tu sabe quem é o... sabe o nome do...

P47: Benjamin Rush

Mediadora: tá... agora então vô passar pro terceiro bloco... vocês querem falar alguma coisa grupo a favor?... tá... vô passar pro terceiro bloco então que é a primeira pergunta da plateia... para os dois grupos

Plateia: é possível usar droga sem ficar viciado?

Mediadora: hã... então a resposta do grupo a favor

P56: sim é possível... se:: a pessoa usar co::m moderação... qualqué::... tipo... qualqué: tipo de droga se usar com moderação não fica viciado como por exemplo um chocolate... tu vai comê um chocolate por semana tu não vai ficá viciado em chocolate... não é uma coisa que:: tu vai () nossa necessito de chocolate

S22: [e outra... a pessoa... ela utiliza o tipo de droga se ela quis é... se ela sabe que ela vai fica viciada por que ingerir? então eu acho que vai da pessoa

Mediadora: agora a resposta do grupo contra

P47: segundo a própria organização de saúde não existe níveis seguros pra consumo de qualquer tipo de droga pode sê uma vez ou quinhentas vez vai depende de cada pessoa... entendeu? então pode sê que vicie de primeira e pode sê que não vicie

Mediadora: ok... então a segunda pergunta da:: da plateia

Plateia: se não é possível acabar com a oferta de drogas o que pode ser feito?

S22: hã... ser criadas leis... hã...diminui o consumo por pessoas... tê fisi/fiscalização... porque até onde eu sei tem países que a droga é legalizada só que elas é () é considerada 25 gramas por pessoas por pessoa ela não é ingerida num consumo muito grande entendeu? tudo tem um... um limite... tudo tem um limite

Mediadora: ok... pergunta... hã... resposta do grupo... contra

P47: com a proibição de todas as drogas que causam mal ao usuário ou a sociedade e um maior/ uma maior fiscalização da polícia também... () em cima dessas drogas que são proibidas

Mediadora: plateia tem algum comentário pra fazê? alguma pergunta mais? não? ok... vocês querem comentá alguma coisa sobre as perguntas?

P56: tem uma certa cota dessas droga porque... como por exemplo no uruguai tu tem que que lá o cannabis é liberado... tu tem que tê a receita e mais tu pode pegá uma/ tanta quantia por mês... (mas) é por cota daí... cada pessoa pode pegá um tanto e eu não vi:: nenhum () nenhuma notícia de que isso tenha afetado o país lá e...

S22: [então a gente concorda sim que as drogas elas podem sê separadas em lícitas e ilícitas mais tudo com moderação... a pessoa decide ou não se ela qué se ela pode ou não usar mais hã... é isso

P47: mas e quando a opinião da pessoa ela pensa que pode usar mas acaba não percebendo que é viciada? porque um viciado quase nunca sa/percebe que ele tá viciado na droga... por exemplo o cigarro a pessoa só percebe que ela fico viciada naquele produto depois de muito tempo... assim como a bebida também... a pessoa não aceita que ela tá viciada e bebe achando que tá bebendo casualmente mas já se tornou um vício isso... e nesses casos?

S22: olha... sinceramente eu não respondo por ela eu sei de mim ((risos))

P56: a pessoa sabe que tá viciada quando ela começa ingerir isso em mais capacidade... ela tem aquele consentimento... pra si... ela sabe ela só não admite as coisas...ela...

S22: [e basta ela querê procurá ajuda e é por isso que existem lugares () adaptacionais para pessoas que ingerem esse consumo

Mediadora: ok ... tá... hã...

P47: [hã... mas como a própria organização de saúde fala... drogas/ as drogas que mais causam problema na sociedade são as que são liberadas que é o cigarro e a/o álcool... e:: normalmente quando um acidente de carro acontece () que o individuo tava dirigindo tava bêbado... raramente ele atinge só ele mesmo... mas na maioria da vezes ele atinge outra pessoa também... nesses caso...

P5: tem uma pesquisa aqui que eu tava olhando que diz “sejam drogas lícitas ou ilícitas elas costumam sim fazer mal para o organismo não importa se são legalizadas ou não”... por exemplo o cigarro e o álcool

P55: como o P47 falô dos acidente é por conta da pessoa se ela vai bebe muito ou pouco... só que se ela bebe muito ela pode tá afetando pessoas ao redor dela... como tipo brigando ou sendo agressivo com as pessoas... ao redor dela... por conta do álcool... ou provocando acidentes que não vão machucar só ela e aí não vai sê mais da responsabilidade só dela

S22: [é exatamente por isso que a gente defende a moderação... cada um sabe de si... eu uso se eu quis é... agora eu tenho que tê a minha moderação... eu sei o meu limite... eu acho que todo mundo sabe

P56: e o:: () o comércio delas pelo mercado deveria sê:: vendido por limite de pessoa pra compra... fazê um cadra/ um cadastro... aí por dia a pessoa ia lá... e digamos que marcava o que ela já tinha pegado...

S22: e resultando tipo... a bebida ela só é vendida para maiores de 18 anos assim como as outras drogas também podem... são vendidas para maiores de 18 anos... eu acho que a partir do momento que a pessoa já é maior ela sabe que tem que as leis tem que ser cumpridas... então se as leis não forem cumpridas elas realmente vão ter que pagar com leis mais severas

Mediadora: ok... então agora eu passo pro quarto bloco que é o encerramento tá... eu quero as considerações finais do grupo a favor

P56: é:: que... teria que sim... continuar a separação das drogas porque o efeito não é o mesmo como já tinha dito antes já e assim como uma pessoa causou um acidente... por ter exagerado demais... outra pessoa também vai ser prejudicada por ela não tá podendo usar o que ela gosta.. fazê proveito do que ela gosta com moderação por causa de outras pessoas que:: foram corruptas e:: passaram por cima da lei

Mediadora: tá e agora as considerações finais do grupo contra

P47: mas elas falaram o grupo contra/ a favor falou que:: seria bom leis mais rígidas... não se encaixam nas leis mais rígidas a proibição do álcool?

S22: se encaixa mas é como eu te falei... a pessoa ela sabe de si não não é só porque uma pessoa não obedece regra que as outras também não vão obedecer

P56: a proibição do álcool seria se... tá tu tomo uma cerveja ali... não é a mesma coisa do que tu fuma uma pedra de crack... não não tem o mesmo efeito tu proibi e bota na parte das drogas ilícitas sendo que o álcool não tem o mesmo efeito que um/ uma cocaína uma coisa assim... pra ti ficá com/ superalterado de álcool... tu tem que fazê uso exagerado disso

S22: e também é que nem eu tava falando é questão de maioria eu acho que quando a maioria/ quando a pessoa tem a maioria ela sabe dos seus deveres ela sabe das leis que podem ser cumpridas e que tem ser cumpridas

Mediadora: ok... mais algum... é pra finalizar agora tá? tempo tá tá acabando

P47: nosso grupo defende que a/ as drogas lícitas deveriam ser:: proibidas e:: os medicamentos as drogas que causam bem à saúde que podem ajudar a saúde da gente fossem separadas e não consideradas mais drogas mas sim medicamentos

S22: [mais no caso as drogas ilícitas elas já estão sendo proibidas né

P56: já são proibidas

P47: ()

Mediadora: tá... então agora... eu pra/ alguém mais que falar? é isso? tá... então agora... há... com o debate encerrado... eu passo pra os comentários do/ da plateia tá? comê que vocês avaliaram então os dois grupos... quem vocês acham que conseguiu argumentar melhor quem debateu melhor?... com base nos critérios aí que vocês... analisaram

Plateia: o grupo contra sora é () argumento melhor... que o a favor

Mediadora: por que que ele argumento melhor?

Plateia: porque... eles explicaram bem e o grupo a favor levo muito pelo lado pessoal... a gente acho

Mediadora: tá e o grupo contra explico melhor

[

Plateia: soube explicar

[

Mediadora: e como explico melhor?... ele trouxe o que pra explicar melhor?

Plateia: ele trouxe números de leis e:: pessoas... que fizeram textos sobre o assunto

Mediadora: autoridades...

Plateia: isso

Mediadora: tá...então... há... na avaliação da plateia o grupo contra foi melhor... é isso?

Plateia: foi

Mediadora: tá bom... então... brigada gente pela participação de todos

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DO DEBATE 3

DEBATE 3
TEMA: Legalização do aborto
TRANSCRIÇÃO
<p>Mediadora: hã hoje então dia 12 de dezembro... hã nós hã daremos início ao debate final... hã... sobre a legalização do aborto... né em que o grupo Contra é composto pela P5 pelo P47 pela P55... e pela P43... e o grupo a favor é composto pela P34 pela P13 pela S22 e pelo P56... e:: iniciaremos então a defesa pelo grupo a favor... né... conforme já definido em sorteio anterior... passo a palavra agora então... aos debatedores do grupo a favor... da legalização do aborto</p> <p>P56: é:: nós somos a favor da legalização do abor::to por::que a mulher quando ela tá Grá::vida ela tem a opção de tê o filho só essa... e:: assim isso ela tá prejudicando a ela porque não é uma coisa/ muitas vez não é uma coisa que ela qué ela só tem () ela só:: tem a criança por::... o aborto ser considerado crime ainda e::... muitas vezes se ela não tiver o filho e ela fizé um aborto que no caso no brasil só tem clinicas clandestinas ela pode... ou morrer... por não ser legalizado... ou::... ela pode sê julgada da mesma forma que se ela decidi fazê um aborto por:: não ter condiçã/ por não ter condições de cuidar da criança... ela:: pode tê o filho e sem condições de ()/de cuidá da criança também ela vai ser julgada por deixar:: maus tratados a criança ou por deixar a criança sem mantimentos sem alimentos e:: roupas adequadas... então a melhor maneira de::... acabar com isso é legalizando o aborto... pra que:: seja uma coisa correta que vá de consentimento da mulher tanto da mulher quanto do homem do casal... se eles querem tê o filho e se a hora é a exata pra tê o filho... por::que nem sempre tá na hora certa muitas vezes não têm condições de... ter um filho</p> <p>Mediadora: hã... os outros debatedores querem falar alguma coisa? então passo a palavra agora pra contradefesa do grupo contra</p> <p>P47: mas no caso das condições de se ela tem ou não condições existem diversos métodos anticoncepcionais () de graça como camisinha ou outros remédios que são de graça pro povo e::... a mulher não deveria tê o direito de:: matá uma criança porque ela não soube se cuidá e sobre estupro ou quando corre risco de vida já existem leis que permitem isso hoje em dia como... o caso de estupro é:: o código civil no artigo 128 que permite em caso de estupros ou caso ocorra risco da mulher morrer na hora do parto ou como adpf 54 que::... permite o aborto caso:: o feto nasça com má formação que é anencéfalo... hã... aí pra/tem a permissão do... do aborto... e a não ser a criança não/ muitas crianças elas não falam não andam... não tem diversas características que um adulto teria... mas:: o feto é a mesma coisa... a até 3 meses... até 3 semana/ 3 mes nã::o tem vida mas isso é uma coisa que ele vai conquistá com o tempo... entendeu? então por que não dá o direito dele vivê por caso de um motivo de uma coisa que ele não tem sendo que ele vai consegui essa coisa é como a criança a gente não deixa::... como disse uma criança não vai podê sobrevivê só porque ela não sabe andá ou não sabe fala ()</p> <p>Mediadora: mais alguém do grupo? não? então passo a palavra agora pro grupo a favor fazer a réplica</p> <p>S22: hã... o país não tem que ser a favor do aborto mas tem que ser a favor da Liberdade das mulheres em respeitar suas de::cisões... deve implantar programas de aconselhamento e de prevenção contra gestação indesejse/ indesejse/ in-desejada... deve implantar nas escolas de ensino médio aulas de ensino sexual não só distribuir métodos contraceptivo nos postos de saúde mais lUtar para que jovens aprendam que há como prevenir e mesmo que legalize o governo precisa implantar esse programa o número de mortes causa por causa do aborto inseguro é enorme segundo a oms cerca de 70 mil mulheres morrem todo ano devido complicações com abortos clandestinos e 95 desses abortos ocorrem em países em desenvolvimento porque não têm como investir em políticas () de:: prevenção... pera aí... hã... então ()/então a gente traz aqui não () a gente não vai discuti sobre o aborto sim ou aborto não mas aborto legal ou aborto clandestino... e:: o</p>

aborto acontece sendo legal ou não nós mulheres e pessoas gestantes abortamos por isso a discussão não é sobre abortar ou não abortar a discussão é que/ é em que condições abortaremos

Mediadora: ok... passo a palavra então ao grupo contra né... pra tréplica

P47: no caso dos postos de saúde sê clandestino ou não foi/ é praticamente a mesma resposta que eu fiz antes... hã... em caso de... que precisa mesmo que se/ que haja o aborto... tem co/ tem como fazê pelo sus... a própria lei garante que seja pelo sus... agora em caso de que a mulher fico grávida porque não se cuidou e... aí dese/ aí qué retira o filho... tem diversos métodos pra... contraceptivos... na conce/ na concepção (indesejada) temos caso de uma mulher que manteve relações sexuais sem desejo de engravidar ela estava ciente da possibilidade mas tem interesse de manter uma gestação como o corpo é dela é legítimo que aborte expulsando algo indesejado de dentro do seu corpo... hã () em tese a resposta seria sim se o corpo é propriedade da mulher e ela não quer carregar o bebê em seu ventre pode expulsá-lo contudo levando em conta que... o feto... a partir da que ele é fecundado já se torna/ já começa a se torna um outro ser vivo que tá crescendo por que a mulher teria o direito de abortar ele então? de assassiná praticamente... sendo que ele não faz mais parte do corpo dela praticamente... tá só () lá dentro...

Mediadora: tá... hã... grupo a favor tem algo a falar? não?

S22: hã... e quando... e no caso quando a mulher ela é ela se previne mais e os medicamentos não... não funcionam? não fazem efeito hã isso é uma escolha Dela ela que tem que escolhê é o corpo Dela... então... tipo pode falá... ()... ai sora não sei eu não escutei o que ele falou

Mediadora: então é uma escolha dela... é isso?

S22: é:: uma escolha dela... eu acho que a mulher ela tem direito sobre seu corpo então ela que decide ou não se ela qué fazê ou não o aborto... porque o aborto... por mais que a... por mais que... que o bebê ele tá ali () tá correndo a vida a vida da mulher também corre risco porque com certeza ela vai optá por... por:: aborto clandestino né o que seria bem melhor... pra ela no caso mais isso não afetaria só () a vida do bebê mais a vida Dela

P56: e se fosse liberado seria mai/ seria clinicas legais que garantiam a... ()... saú/ a vida da mulher também

S22: [() a segurança da vida dela

Mediadora: tá... grupo contra tem mais alguma coisa pra falar?... senão eu passo pro segundo bloco... não?... tá o segundo bloco então hã a primeira pergunta é do grupo a favor

P56: se a mulher tem que tê o filho porque ela não se cuidô e:: quem garante a ela que o pai da criança não vai sumi e que ela não vai tê que cria a criança sozinha?

P47: mas:: aí já não é um::... uma pergunta sobre o aborto em si se o pai some já é caso de... não tem mais a vê só com o bebê que tá ali... se o pai sumi daí é outro problema que o estado tem que resolvê entendeu? não é só sobre se a criança hã precisa nascê/ vai nascê ou não... se é permitida a legalização do aborto também ou não... é outro assunto já

Mediadora: alguém mais qué complementar?... não?

S22: hã...

Mediadora: [a réplica então

S22: (...) () mulheres dizem por que são a favor da legalização do aborto... então eu gostaria de lê o que as mulheres pensam a favor do aborto e por que elas apoiam essa causa... daí aqui um depoimento de uma mulher... “sou a favor da discrimi/ discrimi/ des-cri-mi-nalização do aborto e a favor da liberdade e a humanização das mulheres... a favor do reconhecimento da potência e capacidade feminina na con/ na condução e decisão de suas vidas e corpos... penso e sem/ sempre no desespero e desamparo enfrentados por mulheres em todo o país todos os dias quando decidem abortar e não têm segurança para tal... sou a favor da assistência física psi/ psica social e emocional das mulheres nessas condições... penso e desejo que cons:-trução e debate sobre esse tema devem ter em seu... em seu () a palavra e o desejo feminino... e jamais ()/ e jamais o julgamento e moralismo dos homens pela vida das mulheres”... pera aí que eu... “sou

a favor da legalização do aborto porque o corpo é da mulher e cabe a ela escolher e porque chega de hipocrisia todo mundo conhece alguém que abortou não vão querê julgar milhões e milhões () julgar milhões de mulheres... milhões de mulheres na prisão saiu uma pesquisa dizendo que 50% dos brasileiros querem que a mulher que abortou seja presa querem prender sua mãe sua filha sua irmã sua esposa ou namorada a mesma pesquisa revela que 48% dos homens entrevistado concorda com a frase 'eu jamais deixaria uma mulher interromper a gravidez de um filho meu'... o machismo....

Mediadora: tempo encerrado

S22: a tá

Mediadora: hã... agora então o momento da tréplica... do grupo contra

P47: ()... sendo o feto um outro ser vivo por que isso deixaria de ser um assassinato?

Mediadora: tá... tu fez a tréplica com uma pergunta?

P47: isto

Mediadora: porque depois tu vai fazer outra pergunta...

P47: uhum

Mediadora: ok

P56: pode repetir?

Mediadora: repete a pergunta

P47: hã... sendo um feto outro ser vivo por hã por que isso deixaria de ser um assassinato?

P56: hã... então tu tá dizendo que se a pessoa matá ou eliminá qualquer ser vivo é um assassinato? porque bactéria também é considerada um ser vivo... então caso tu mata uma:... ()... sei lá se tu matá qualquer coisa tu é considerado tipo... não... cabe a mulher decidi o que ela qué...

S22: [cabe a mulher decidi o que ela qué e também não seria só a vida da mulher não seria só a vida do feto mais sim questão da vida mulher porque ela ela optando por uma/ um aborto clandestino ela () ela irá matar ela mesma

Mediadora: ok.. tá... agora... agora então eu passo...

P47: [não responderam minha pergunta totalmente

Mediadora: ok agora sim seria o... a tua pergunta

P47: () uma criança nascê ela tem diversos traços de... hã... por que o aborto deveria ser legalizado? ()

S22: por que o aborto deveria ser legalizado?

P56: [por questão de saúde da mulher de condições financeiras e de consentimento da mulher se ela qué tê o filho ou não

Mediadora: ok... réplica... grupo contra

P47: hã... mas e no caso de:: a mulher tê o risco de perdê a vida já tem possibilidade disso ou ela se for em caso de... se for no caso de aborto ela... se for no caso de estupro ela pode ou tomar a pílula do dia seguinte ou fazer o aborto (e) pedindo uma permissão pra justiça... no caso de/ que ela corre risco de vida já tem permissão também ela só precisa i num médico fazê que ela consegue exame pelo sus ainda não precisa nem pagá por isso entendeu? e... e no caso da pergunta que eu fiz antes sobre o... eu me referi ao feto que é:: uma uma criança (né) quando tá no útero... um humano... por que que ele deveria... não deveria () assassinato a morte de um feto... que é um ser humano?

Mediadora: tá tréplica então

S22: não é perigoso abortar... perigoso é aborto na na clandestinidade... o aborto como procedimento médico assistido adequadamente não representa riscos à saúde... pode inclusive ser a porta de acesso de informação pra evitar um próximo episódio... hã... no caso a gente tá defendendo justamente o que ele falou sobre a legalização do aborto... não na... agora esqueci a palavra... na clandestinidade... obrigado... e é justamente isso... a gente a gente tá lutando para pra que o aborto seja legalizado pra que seja uma coisa que o sus ofereça pra que as mulheres não possam recorrer a clandestinidade

Mediadora: ok... tá eu vou passar pro terceiro bloco então agora... que são as perguntas da plateia tá?... a primeira pergunta então da plateia pros dois grupos

Plateia: o aborto é um procedimento seguro?

Mediadora: tá pro grupo a favor o aborto é um procedimento seguro?

P56: aqui no brasil hã muitas mulheres elas morrem fazendo aborto clandestinamente... por:: por ser:: proibido... e:: se fosse legalizado ia poupar a vida de muito mais mulheres então se fosse legalizado seria mais seguro... aqui não é por::que normalmente é clandest/ clandestinamente então:: tem falta de higiene nessas clínicas ()...

S22: [hã... eu acho que o aborto com acompanhamento médico ele é considerado/ ele é seguro sim mas como o meu colega disse o aborto no brasil não é não é liberado as mulheres optam por aborto clandestinos então tenho certeza que se ele fosse... se ele fosse legalizado a com certeza as mulheres optariam por ir a um posto do sus ou de um hospital recorrer a isso

Mediadora: hã... resposta do grupo contra

P47: no caso do aborto no brasil naquele três casos que eu falei se o feto nasce com um má for/ tem uma má formação se é estupro ou se é risco pra mulher é um procedimento seguro porque é feito (pelo) sus... já tem isso é... são duas leis... a adpf 54 e código civil artigo 128 que permite esses dois então é uma um procedimento seguro nesses nesses três casos... fora esses casos quando a mulher simplesmente tem a/ fica grávida e decide que quer abortar aí já costumam recorrer a clínicas etc clandestinas... daí já não se torna mais um procedimento seguro

Mediadora: ok...

S22: [() e com certeza é o direito da mulher ela tem direito sobre o seu corpo ela que decide ou não por mais que por mais que ela por mais que ela não quer/ por mais que a criança seja uma criança boa (de saúde boa) é o corpo da mulher ela que decide e é como a minha colega falou (né) do que adianta a mulher querer ter uma criança se uma porque o pai não vai ajudar e outra que ela não seria uma criança bem tratada...

P34: [()

S22: exatamente... então é por isso que muitas mulheres optam por abortar porque é um direito dela é o corpo delas então eu acho que elas que têm que se decidir sobre si

Mediadora: tá o grupo contra quer falar alguma coisa?

P47: (aí ela) entra na questão que eu disse antes... bebê a partir que ele começa a criar vida ele já não é mais parte dela e sim uma outra vida que tá dentro do útero

Mediadora: ok passo então agora pra plateia fazer a segunda pergunta

Plateia: em que casos vocês consideram permitido abortar?

Mediadora: grupo a favor

S22: () que casos? eu acho que...

P56: [quando a mulher e o homem quiserem abortar

S22: (...) cl/ é uma decisão deles uma decisão do casal... é uma decisão deles do casal

P34: [eu acho que se a mulher:: não tivé condições de de dá as coisas pro seu filho de criá ele do/ da forma que tem que sê criado eu acho que esse é um caso em que ele pode abortá....

P13: [em questão de estupro também... eu acho que se uma por exemplo uma criança for estropada... ela não vai tê condições de cuidá de uma/ dum nenê

P56: se ela decidiu que vai abortá então ela aborta ela não vai tê um filho por caso que as outras pessoas vão achá feio que vai julgar ela por alguma coisa...

S22: [é o corpo da mulher ela que decide ou não se se ele faz parte ou não do corpo dela... isso é um direito dela eu acho que o/ da mesma forma que o bebê ele depende da vida dela ela também pode sê/ pode escolhê sobre a sua vida

Mediadora: ok... agora a resposta do grupo contra

P47: só pode repetir a pergunta por favor?

Mediadora: repet/repeti a pergunta

Plateia: em que casos vocês consideram permitido abortar?

P47: nos casos que já são permitido hoje em dia que é aborto no caso de:... que faz mal/ que pode fazê mal a mulher ou em caso () o feto tem/ possa nascê com uma deficiência que é:: anencéfalo que ele nasce/ acaba nascendo sem o cérebro

Mediadora: ok... hã:... então agora eu vô passar pro quarto e último bloco que seriam as considerações finais tá dos grupos... passo pra consideração final do grupo a favor

P56: como não existem só os casos em que o colega falou hã:...

((conversas paralelas))

Mediadora: [silêncio gente

P56: (...) hã não existe só os casos que o colega citou então... teria que sê:: legalizado sim pra sê uma forma mais segura e pra/ para o bem de todos

S22: e lembrando que a mulher ela tem o direito sobre o seu corpo... Ela decide ou não se ela qué tê esse/ se é o momento certo pra ela tê esse bebê... então com certeza se o aborto fosse legalizado legalizado com certeza elas optariam pra pra ir pra uma forma mais segura e não faria mal a própria vida dela... alguém qué fala alguma coisa?

Mediadora: considerações finais do grupo contra

P55: as nossas considerações finais são que:... a gente acha que pra evitá... hã... que as pessoas evita aborto/ optassem por abortá elas ti/ deveriam tê pílulas anticoncepcionais Gratuitas e pílulas do dia seguinte gratuita/ gratuitas também porque só têm as camisinhas que são gratuitas e aí a mulher não ia precisá dizê "a mas o home mentiu que usou" ou alguma coisa assim porque ela ia tê aquilo gratuito... e:: que se a pessoa não tem condições de criar ela pode mantê a gravidez e dá pra outra pessoa depois

S22: [e...

Mediadora: tá... último momento

S22: e:: se no caso a gente tá recorrendo justamente a isso e se no caso da pílula seguinte ou do remédio anticoncepcional não funcioná e sê uma gravidez indesejada?

Mediadora: tá... último momento então pra resposta

P55: [é que tem 99% de chances de funcioná então tipo tu já vai tê 99% de chance tomando anticoncepcional mais da pílula do dia seguinte e ainda se usá camisinha... fica muito mais difícil de tu engravidá

S22: mais muitas vezes o preservativo () não funciona... há muitos casos de mulheres que usavam e acabô e acabô engravidando

P56: às vezes a mulher opta só por um por pensar que só aquele vai funcioná e não vai precisá dos outros... e também nada é 100% seguro

S22: é ()...

P55: [mas se a pessoa sabe...

[((conversas entre os grupos))

Mediadora: pera aí gente

P55: (...) que não é 100% então ela que (use os dois)

Mediadora: (tá) ok? hã... declaro encerrado então o debate e passo pros comentários e avaliação da plateia... qual é a avaliação da plateia?

Plateia: hã... eu acho que o debate foi bem... legal no quesito de que eles expu/ eles exporam bem as opiniões deles mas fico muito repetitivo algumas falas no caso do grupo a favor fico muito repetitivo que é:: direito da mulher dele escolhê o que ela faz do corpo dela... não tô contradizendo vocês... e:: do gru::po contra também fico muito repetitivo o quesito que eles frisaram bem a questão das leis... que já existem bastante

[((conversas paralelas))

Plateia: mas quem argumento bem foi o grupo a favor

Mediadora: por que que o grupo a favor argumento melhor?

Plateia: porque dessa vez eles trouxeram:: mais conteúdo pra:: explicar melhor a (situação)

Mediadora: ok tá bom... brigada gente::

APÊNDICE G – OFICINA 1

OFICINA 1

DATAS DE DINAMIZAÇÃO: 08/08/18, 15/08/18 e 22/08/18.

PERÍODOS: 1º (19 h às 19h40min) e 3º (20h20min às 21 h).

<p>1. Tópico: Introdução ao gênero debate público regrado</p> <p>2. Objetivos:</p> <p>2.1. Atitudinais: O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - valorizar a troca de ideias sobre um tema específico; - habituar-se a ouvir o outro, esperando a sua vez de falar; - expressar sua opinião de forma clara e democrática; - contribuir para um ambiente favorável à participação oral. <p>2.2. Conceituais: O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - inferir informações a partir de um raciocínio lógico; - formular hipóteses discursivas para a defesa de ponto de vista acerca de um tema específico; - analisar argumentos e diferentes formas para contra-argumentar; - compreender o que é um debate público regrado. <p>2.3. Procedimentais: O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - produzir uma argumentação, referente ao ponto de vista defendido, a partir de seus conhecimentos linguísticos e de mundo; - utilizar de argumentos coerentes ao tema abordado, empregando estratégias argumentativas variadas; - expressar-se com clareza e objetividade na colocação de seu posicionamento; - comparar o gênero debate em duas situações: em sala de aula e no filme “O grande desafio”. <p>3. Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate público regrado; - Argumentação. <p>4. Justificativa: A argumentação é uma competência que deve, impreterivelmente, ser abordada no ensino médio, pois demonstra aos estudantes a importância de um posicionamento coerente, bem como de subsídios para defendê-lo perante a sociedade e as problemáticas apresentadas por ela. O debate público regrado é um gênero textual que propicia experiência com essa prática</p>

argumentativa, o que oportuniza aos estudantes possibilidades de qualificar estratégias de situacionalidade e os tipos de argumentos, tanto para produções textuais orais como para produções textuais escritas.

5. Turma: 105 (1º ano).

6. Tempo estimado: 6 períodos de 40 minutos.

7. Recursos:

- Material de uso comum (MUC);
- Questionário diagnóstico impresso;
- Imagem impressa;
- Data show;
- Cena do filme “O grande desafio”.

8. Avaliação:

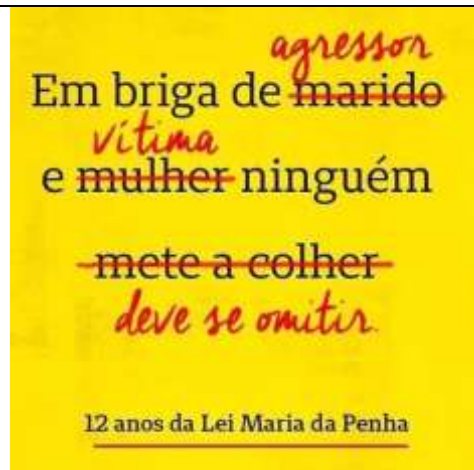
8.1. Critérios:

- Concentração;
- Envolvimento;
- Respeito ao posicionamento dos colegas;
- Adequação à proposta.

8.2. Instrumentos:

- Observação direta;
- Reflexão oral;
- Análise crítica.

9. Desenvolvimento		Tempo
1ª Etapa: contato com a turma		80 min
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da pesquisadora e breve contextualização da pesquisa a ser desenvolvida com a turma, durante o segundo semestre de 2018; - Apresentação do questionário diagnóstico (Apêndice L) e sua importância; - Desenvolvimento do questionário diagnóstico; - Recolhimento do questionário diagnóstico. 		
2ª Etapa: produção inicial		80 min
1º momento: provocação		
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação desta imagem impressa: 		



- Discussão oral sobre a imagem por meio de **perguntas problematizadoras**:

- O que está sendo abordado nessa imagem? Como vocês chegaram a essa conclusão?
- Tendo em vista o que vocês já discutiram, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, sobre o papel da mulher na sociedade, e o recente fato de feminicídio, da advogada Tatiane Spitzner, como vocês entendem essa imagem?
- Para vocês, qual é o papel do cidadão ao presenciar situações de agressão como a ocorrida com Tatiane?
- Vamos organizar um debate sobre esse assunto?

2º momento: produção textual oral

COMANDO ORAL:

Você é a favor ou contra o posicionamento apresentado na imagem em pauta? Junte-se com seus colegas e organize um debate para discutir sobre o assunto.

Pense:

- O que é necessário para a realização de um debate?
- Como um debate pode ser organizado em sala de aula?

3º momento: avaliação sobre a atividade

- Discussão oral sobre a atividade:

- Gostaram do tema discutido no debate?
- Gostaram de participar da atividade?
- O que acharam da organização do debate? (Espera-se que os alunos falem sobre como organizaram os diferentes turnos de fala, a configuração do debate, etc)

3ª Etapa: comparação do debate diagnóstico em relação ao debate retirado do filme “O grande desafio”	80 min
---	---------------

- Apresentação, em data show, do debate público regrado presente no filme “O grande desafio”, com início aos 53 minutos e 14 segundos e fim aos 55 minutos e 43 segundos.

- Discussão oral sobre a cena:

- Na cena, retirada do filme “O grande desafio”, há um confronto? Quem são os envolvidos?
- O que é discutido? Podemos dizer que o tema é...? Esse tema é atual?
- Vocês já observaram situação semelhante? Onde?
- Pensando no debate que vocês realizaram em sala de aula:
 - Quais semelhanças vocês podem apontar?

- E diferenças?

e) A partir do que vocês observaram, o que pode ser melhorado em um próximo debate?

Avaliação³² / Observação:

a) Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram?

Os estudantes encontraram dificuldades em organizar um debate em sala de aula, apresentar seu posicionamento, com argumentos coerentes, e em distinguir um debate de uma roda de conversa oral.

b) O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada?

Os estudantes precisam conhecer as características e entender o que é um debate público regrado, bem como pensar na sua organização em uma sala de aula, na constituição da defesa de uma opinião e nos recursos que podem ser usados.

c) O que precisa ser melhor explorado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?

O gênero debate público regrado e a prática argumentativa precisam ser melhor explorados, para que os alunos consigam se posicionar com coerência e, também, contra-argumentar. Nas próximas oficinas, pretendo contribuir para essa melhora a partir do trabalho com o gênero em questão e suas características.

10. Referências / Bibliografia:

O Grande Desafio. Direção de Denzel Washington. Estados Unidos: 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4tJiimHYDe0>>. Acesso em 17 de fev. de 2018.

³² Nesse momento, a autora desta dissertação optou por realizar os registros na primeira pessoa do singular, de modo a se colocar como professora ministrante das oficinas.

APÊNDICE H – OFICINA 2

OFICINA 2

DATAS DE DINAMIZAÇÃO: 29/08/18 e 05/09/18.

PERÍODOS: 1º (19 h às 19h40min) e 3º (20h20min às 21 h).

<p>1. Tópico: Debate público regrado na sala de aula</p> <p>2. Objetivos:</p> <p>2.1. Atitudinais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - valorizar a troca de ideias sobre temas específicos; - expressar suas opiniões de forma clara e democrática; - contribuir para um ambiente favorável à participação oral. <p>2.2. Conceituais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer argumentos e diferentes formas para contra-argumentar; - entender o que é um debate público regrado, suas características e sua influência na qualificação da prática argumentativa; - relacionar argumentos e contra-argumentos a diferentes pontos de vista. <p>2.3. Procedimentais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - observar a constituição de diferentes argumentos e contra-argumentos; - expressar-se com clareza e objetividade na colocação de seus posicionamentos; - reconhecer características sobre o debate público regrado em um texto informativo sobre esse gênero. <p>3. Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate público regrado. <p>4. Justificativa:</p> <p>Na oficina anterior (Apêndice G), constatou-se que os estudantes têm dificuldade em relação à argumentação oral e à constituição do gênero debate público regrado em sala de aula. Em razão disso, nesta oficina, será explorado o gênero debate público regrado a partir de suas principais características e a sua organização na sala de aula, uma vez que o conhecimento desse gênero é primordial para o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos e realização de um próximo debate.</p>

<p>5. Turma: 105 (1ºano)</p> <p>6. Tempo estimado: 2 períodos de 40 minutos.</p> <p>7. Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MUC; - Folha impressa contendo texto “Por que a escola é chata” (Anexo C) e questões; - Folha impressa contendo texto “ Um gênero essencialmente argumentativo – O debate” (Anexo D); - Folha impressa contendo “Princípios e procedimentos para a realização de um debate em sala de aula” (Anexo E). <p>8. Avaliação:</p> <p>8.1. Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concentração; - Envolvimento; - Respeito ao posicionamento dos colegas; - Adequação à proposta. <p>8.2. Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Reflexão oral; - Análise crítica. 	
9. Desenvolvimento	Tempo
1ª Etapa: exemplo de debate	40 min
<p>1º momento: provocação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntas problematizadoras: <ul style="list-style-type: none"> a) Com base no que estudamos até agora, como vocês entendem o gênero debate? b) Quais são as principais características de um debate? c) O que é preciso para debater? (Espera-se que os alunos atentem, em especial, para a importância da argumentação e contra-argumentação) d) Podemos debater sobre qualquer assunto? Em quais situações? <p>2º momento: leitura e interpretação de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega do texto “Por que a escola é chata?” e questões (Anexo C): <p>COMANDO ORAL:</p> <p>Vejam mais um exemplo de como pode ocorrer um debate. Leia, com atenção, o texto “Por que a escola é chata?” e responda as questões de acordo com o que é solicitado (Anexo C).</p> <p>3º momento: apresentação das respostas e discussão conjunta</p>	
2ª Etapa: conceituação e organização do gênero debate público regrado	40 min
1º momento: apresentação do gênero debate público regrado (Anexo D)	

- Entrega do texto “Um gênero textual essencialmente argumentativo – O debate” para leitura (Anexo D).

COMANDO ORAL:

Leia o texto “Um gênero textual essencialmente argumentativo – O debate” e destaque as características de um debate público regrado.

- Apresentação e discussão das características do gênero debate público regrado

(Solicitar que alguns estudantes apresentem o que destacaram no texto)

2º momento: pergunta problematizadora

- Agora, que vimos mais um exemplo de debate e conhecemos mais um pouco sobre o debate público regrado, como poderia ser organizado um debate em sala de aula?

3º momento: organização do gênero debate público regrado em sala de aula (Anexo E)

- Entrega de texto “Princípios e procedimento para a realização de um debate público regrado em sala de aula” (Anexo E) e leitura conjunta com os estudantes.

Avaliação / Observação:

a) Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram?

Os estudantes, além de se mostraram receosos e com dificuldade para realizar leitura em voz alta – nas 1ª e 2ª etapas – e apresentar oralmente suas respostas – na 2ª etapa, demonstraram dificuldade em encontrar as características do gênero debate público regrado no texto trabalhado.

b) O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada?

Nas próximas oficinas, os estudantes precisam continuar aprimorando a leitura, por meio de atividades que solicitem leitura prévia, compreensão e interpretação de texto, visto que são habilidades primordiais para o desenvolvimento de uma boa argumentação.

c) O que precisa ser melhor explorado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?

Deve ser melhor explorada a leitura conjunta e em voz alta, porque os estudantes precisam se habituar a realizar esse tipo de atividade, uma vez que essa modalidade, quando qualificada, tem impacto na própria compreensão do texto. Para isso, devo oportunizar mais momentos de leitura e exposição oral para a turma, de modo a envolver a argumentação e os conteúdos trabalhados futuramente: os tipos de argumentos e as estratégias de situacionalidade.

10. Referências / Bibliografia:

CEREJA, W.R. **Português: linguagens: volume 3: ensino médio.** 5ª ed. São Paulo: Atual, 2005.

DUARTE, V. **Um gênero textual essencialmente argumentativo – O debate.** In: Mundo Educação. Disponível em: < <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/um-genero-textual-essencialmente-argumentativodebate.htm> > . Acesso em 23 de jul. de 2018.

APÊNDICE I – OFICINA 3

OFICINA 3

DATAS DE DINAMIZAÇÃO: 12/09/18, 19/09/18 e 03/10/18.

PERÍODOS: 1º (19 h às 19h40min) e 3º (20h20min às 21 h).

<p>1. Tópico: Tipos de argumentos</p> <p>2. Objetivos:</p> <p>2.1. Atitudinais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - valorizar a troca de ideias sobre um tópico específico; - habituar-se a ouvir o outro, esperando a sua vez de falar; - expressar-se de forma clara e coerente; - conscientizar-se sobre o emprego da argumentação e dos tipos de argumentos na sua vida cotidiana. <p>2.2. Conceituais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecer e entender os tipos de argumentos; - estabelecer relação entre os tipos de argumentos e suas ações comunicativas diárias; - refletir sobre o uso da argumentação e dos tipos de argumentos no seu dia a dia; - reconhecer os tipos de argumentos em trechos de um debate público regrado. <p>2.3. Procedimentais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - expor oralmente seus conhecimentos acerca dos tipos de argumentos e seu emprego; - comparar o uso dos tipos de argumentos às situações comunicativas do seu cotidiano; - analisar trechos de um debate público regrado a partir dos tipos de argumentos; - buscar os tipos de argumentos em trechos de um debate público regrado. <p>3. Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate público regrado; - Argumentação; - Tipos de argumentos. <p>4. Justificativa:</p>

Para a realização de um debate público regrado, em sala de aula, e a qualificação da argumentação, os estudantes precisam – além de se inteirar sobre esse gênero, suas características e organização (oficina 2) – conhecer os tipos de argumentos, refletir sobre o emprego destes e colocar em prática tais conhecimentos.

5. Turma: 105 (1ºano)

6. Tempo estimado: 3 períodos de 40 minutos.

7. Recursos:

- MUC;
- Data show;
- Folha impressa com material, apresentado em data show, sobre os tipos de argumentos;
- Folha impressa com atividade para reconhecimento dos tipos de argumentos em trechos de um debate público regrado.

8. Avaliação:

8.1. Critérios:

- Concentração;
- Envolvimento;
- Respeito ao posicionamento dos colegas;
- Adequação à proposta.

8.2. Instrumentos:

- Observação direta;
- Reflexão oral;
- Análise crítica.

9. Desenvolvimento	Tempo
1º Etapa: provocação	15 min
- Perguntas problematizadoras: a) Para vocês, o que é argumentar? b) Em quais situações vocês argumentam? Para quê? c) Como vocês podem argumentar? Fazem isso sempre da mesma maneira?	
2ª Etapa: conceituação dos tipos de argumentos	40 min
- Entrega de material impresso sobre os tipos de argumentos (Apêndice M); - Apresentação, em data show (Apêndice M), e discussão dos tipos de argumentos.	
3ª Etapa: atividade prática para reconhecimento de alguns tipos de argumentos - para entregar	40 min
- Entrega de folha contendo atividade prática para reconhecimento dos tipos de argumentos (Apêndice N); - Leitura e explicação oral da atividade.	
4ª Etapa: reflexão conjunta	40 min
- Avaliação da atividade por meio de discussão oral com a turma. (Espera-se que os estudantes avaliem suas respostas, a partir das apresentadas pela pesquisadora-professora, e, caso encontrem outras possíveis respostas, compartilhem com a turma para que seja possível uma reflexão conjunta).	

Avaliação / Observação:**a) Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram?**

Os estudantes encontraram dificuldades em distinguir tipos de argumentos semelhantes, como acontece com os argumentos de retorsão e autofagia, por exemplo. No entanto, cabe ressaltar que o retorno – na 4ª etapa – foi surpreendente, pois eles atentaram para outros tipos de argumentos que eu não havia destacado em minha análise. Além disso, ao apresentarem esses outros tipos de argumentos, argumentaram para explicar o porquê de os terem selecionados.

b) O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada?

Os estudantes precisam continuar praticando o reconhecimento de tipos de argumentos em diferentes situações comunicativas, sejam elas orais ou escritas, por meio de atividades que exijam a seleção e a análise desses argumentos.

c) O que precisa ser melhor explorado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?

Preciso continuar explorando os tipos de argumentos e o seu impacto na construção argumentativa, porque os alunos necessitam ter consciência de que esses argumentos contribuem muito para a defesa de um ponto de vista, em diversos contextos de interação. Para isso, devo continuar proporcionando atividades em que eles possam averiguar o uso desses tipos de argumentos e o modo como eles podem auxiliar a tornar uma defesa coerente ao seu propósito argumentativo.

10. Referências / Bibliografia:

EMEDIATO, W. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura.** São Paulo: Geração Editorial, 2004, p. 170-183.

MOTTA, V. R. A.; VEÇOSSO, C.E. **Oficina Leitura e Produção Textual: síntese organizada** por Nina Célia Barros. 2012.

O Grande Desafio. Direção de Denzel Washington. Estados Unidos: 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4tJiimHYDe0>>. Acesso em 17 de fev. de 2018.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: a nova retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REBOUL, O. **Introdução à retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 168-194.

APÊNDICE J – OFICINA 4

OFICINA 4

DATAS DE DINAMIZAÇÃO: 10/10/18, 17/10/18 e 24/10/18.

PERÍODOS: 1º (19 h às 19h40min) e 3º (20h20min às 21 h).

<p>1. Tópico: Situacionalidade e suas doze estratégias</p> <p>2. Objetivos:</p> <p>2.1. Atitudinais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none">- valorizar a troca de ideias sobre um tópico específico;- habituar-se a ouvir o outro, esperando a sua vez de falar;- expressar-se de forma clara e coerente;- conscientizar-se sobre a importância do emprego das estratégias de situacionalidade na argumentação. <p>2.2. Conceituais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none">- conhecer e entender as doze estratégias de situacionalidade;- estabelecer relação entre a situacionalidade e suas ações comunicativas diárias;- refletir sobre o uso das doze estratégias de situacionalidade nas situações argumentativas do seu dia a dia;- reconhecer as estratégias de situacionalidade em trechos de um debate público regrado. <p>2.3. Procedimentais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none">- expor oralmente seus conhecimentos acerca das estratégias de situacionalidade e seu emprego;- comparar o uso das estratégias de situacionalidade às situações comunicativas do seu cotidiano;- analisar trechos de um debate público regrado a partir das estratégias de situacionalidade;- buscar as estratégias de situacionalidade em trechos de um debate público regrado. <p>3. Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Leitura e interpretação de texto;- Debate público regrado;- Argumentação;
--

- Situacionalidade.

4. Justificativa:

Para a realização de um debate público regrado, em sala de aula, e a qualificação da argumentação, os estudantes precisam – além de se inteirar sobre esse gênero, suas características e organização (oficina 2), bem como conhecer e reconhecer os tipos de argumentos (oficina 3) – entender a situacionalidade e as suas doze estratégias, refletir sobre o emprego destas e colocar em prática tais conhecimentos.

5. **Turma:** 105 (1ºano)

6. **Tempo estimado:** 4 períodos de 40 minutos.

7. Recursos:

- MUC;
- Folha impressa com texto-base “Freud contra o crime da ‘cura gay’” (Anexo F) e questões (Apêndice O);
- Folha impressa com material sobre a situacionalidade e suas doze estratégias (Apêndice P);
- Folha impressa com atividade prática para reconhecimento das estratégias de situacionalidade em trechos de um debate público regrado (Apêndice Q).

8. Avaliação:

8.1. Critérios:

- Concentração;
- Envolvimento;
- Respeito ao posicionamento dos colegas;
- Adequação à proposta.

8.2. Instrumentos:

- Observação direta;
- Reflexão oral;
- Análise crítica.

9. Desenvolvimento		Tempo
1ª Etapa: provocação		40 min
<p>1º momento:</p> <p>- Leitura de texto-base “Freud contra o crime da ‘cura gay’”(Anexo F): entregar folha impressa contendo o texto e solicitar voluntários para leitura em voz alta.</p> <p>2º momento:</p> <p>- Perguntas problematizadoras (Apêndice O): realizar leitura das questões – as quais direcionam para a percepção da importância da situacionalidade na construção de um texto argumentativo e, principalmente, em momentos de interlocução – e solicitar que os alunos as respondam de forma escrita. Em seguida, solicitar entrega das respostas.</p> <p>3º momento:</p> <p>- Retornar as respostas, com <i>feedback</i>, para que os alunos possam repensá-las e reescrevê-las.</p>		
2ª Etapa: conceituação da situacionalidade e suas doze estratégias		40 min

1º momento:	
- Entrega de material impresso sobre a situacionalidade e suas doze estratégias (Apêndice P);	
2º momento:	
- Leitura e discussão conjunta.	
3ª Etapa: atividade prática para reconhecimento de algumas estratégias de situacionalidade	80 min
- Entrega de folha contendo atividade para reconhecimento de estratégias de situacionalidade (Apêndice Q);	
- Leitura e explicação oral da atividade.	
4ª Etapa: reflexão conjunta*	40 min
- Avaliação da atividade por meio de discussão oral com a turma. (Espera-se que os estudantes avaliem suas respostas, a partir das apresentadas pela pesquisadora-professora, e, caso encontrem outras possíveis respostas, compartilhem com a turma para que seja possível uma reflexão conjunta.	
* Essa etapa foi realizada juntamente com a 1ª etapa da Oficina 5 (Apêndice K)	
Avaliação / Observação:	
<p>a) Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram?</p> <p>Os estudantes encontraram dificuldades, assim como ocorreu na atividade de análise dos tipos de argumentos, em distinguir estratégias semelhantes, como é o caso das estratégias 3 e 5, por exemplo. De igual forma, nessa atividade, o resultado foi tão surpreendente quanto na atividade realizada com os tipos de argumentos, pois os estudantes, mais uma vez, atentaram para estratégias que eu não havia destacado em minha análise inicial.</p>	
<p>b) O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada?</p> <p>Os estudantes precisam compreender melhor a relação entre uma estratégia e outra, além de continuar praticando o emprego delas em diferentes situações comunicativas, principalmente, as orais, por meio de atividades que exijam a adaptação do texto ao seu contexto comunicativo.</p>	
<p>c) O que precisa ser melhor explorado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?</p> <p>Preciso continuar trabalhando o impacto das estratégias de situacionalidade na construção argumentativa, porque os alunos necessitam perceber que elas podem auxiliar e direcionar a defesa de um ponto de vista, em diversos contextos de interação. Para isso, devo continuar proporcionando atividades para que eles possam averiguar o seu emprego na prática.</p>	
10. Referências / Bibliografia:	
<p>ARIAS, J. Freud contra o crime da ‘cura gay’. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/21/opinion/1506025854_128074.html>. Acesso em 24 de set. de 2017.</p>	
<p>KOCH, I. V. A situacionalidade como elemento de textualidade. Letras de Hoje. Porto Alegre: PUCRS, 1985.</p>	

APÊNDICE K – OFICINA 5

OFICINA 5

DATAS DE DINAMIZAÇÃO: 31/10/18; 07/11/18; 14/11/18; 21/11/2018; 05/12/2018; 12/12/2018.

PERÍODOS: 1º (19 h às 19h40min) e 3º (20h20min às 21 h).

<p>1. Tópico: Produção de debate público regrado na sala de aula</p> <p>2. Objetivos:</p> <p>2.1. Atitudinais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - valorizar a troca de ideias sobre tópicos específicos; - habituar-se a ouvir o outro, esperando a sua vez de falar; - respeitar a opinião do outro ao longo do debate; - expressar-se de forma clara e coerente; - comportar-se de acordo com as regras estabelecidas. <p>2.2. Conceituais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - relembrar os conteúdos trabalhados durante as oficinas anteriores; - compreender a utilização dos tipos de argumentos e das estratégias de situacionalidade em situações comunicativas argumentativas; - perceber o debate como meio de discussão de ideias e de qualificação argumentativa. <p>2.3. Procedimentais:</p> <p>O estudante precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - empregar os tipos de argumentos e as estratégias de situacionalidade em situações comunicativas argumentativas; - organizar debate público regrado no âmbito da sala de aula, conforme as especificidades do gênero; - elaborar defesa e argumentos coerentes ao propósito do seu grupo no debate; - coletar informações que subsidiem os argumentos apresentados; - qualificar a argumentação, por meio dos tipos de argumentos e das estratégias de situacionalidade. <p>3. Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate público regrado; - Argumentação; - Tipos de argumentos;

- Estratégias de situacionalidade.

4. Justificativa:

Como justificado na oficina 1 (Apêndice G), “a argumentação é uma habilidade que deve, impreterivelmente, ser abordada no ensino médio, pois demonstra aos estudantes a importância de um posicionamento coerente, bem como de subsídios para defendê-lo perante a sociedade e as problemáticas apresentadas por ela”, ao longo das oficinas dinamizadas até o momento (Apêndices G, H, I e J), desenvolvemos atividades com o intuito de oportunizar subsídios para que os estudantes progredissem em seu processo argumentativo e qualificassem sua argumentação. Para tanto, no decorrer desse processo, foram trabalhados conteúdos como: leitura, compreensão e interpretação de texto, o gênero debate público regrado e suas especificidades, os tipos de argumentos, as doze estratégias de situacionalidade, porque compreendemos que tais conteúdos podem ser entendidos como importantes instrumentos de ensino e aprendizagem no que tange à construção argumentativa dos estudantes. Agora, nesta última oficina, é necessário averiguar se eles, de fato, alcançaram a qualificação argumentativa almejada. Para isso, será realizada a produção textual oral de um debate público regrado, a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo de todas as oficinas desenvolvidas.

5. **Turma:** 105 (1ºano)

6. **Tempo estimado:** 6 períodos de 40 minutos.

7. Recursos:

- MUC;
- Atividades de reconhecimento dos tipos de argumentos e estratégias de situacionalidade;
- Caixa contendo tipos de argumentos e estratégias de situacionalidade para realização de dinâmica “Argumenta ou contra-argumenta”;
- Caixa contendo temas sugeridos pelos estudantes, no questionário diagnóstico, para sorteio referente à escolha do assunto que será discutido no debate;
- Computador com internet.

8. Avaliação:

8.1. Critérios:

- Concentração;
- Envolvimento;
- Respeito ao posicionamento dos colegas;
- Adequação à proposta.

8.2. Instrumentos:

- Observação direta;
- Reflexão oral;
- Análise crítica.

9. Desenvolvimento	Tempo
1ª Etapa: retomada dos conteúdos	80 min
<p>1º momento: revisão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomada dos conteúdos trabalhados nas oficinas anteriores (Apêndices I e J), a partir de <i>feedback</i> (Apêndices R e S) das atividades práticas de reconhecimento dos tipos de argumentos e das estratégias de situacionalidade. <p>2º momento: atividade prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de dinâmica “Argumenta ou contra-argumenta” 	

<p>1º) Organizar a turma em um círculo;</p> <p>2º) Escolher o tema a ser discutido (Nessa etapa, dentre os temas sugeridos pelos alunos no Questionário Diagnóstico (Apêndice L), serão sorteados três, e ocorrerá uma votação com a turma. Os dois temas mais votados serão reservados para a discussão em debate posterior e o último tema será o escolhido para a realização da dinâmica);</p> <p>3º) Circular uma caixa, contendo diferentes tipos de argumentos e estratégias de situacionalidade, para que os alunos defendam seus pontos de vistas. (Essa etapa acontecerá em 4 momentos: a) todos os estudantes retirarão, da caixa, uma estratégia de situacionalidade e um tipo de argumento; b) todos os estudantes terão 15 minutos para pesquisar em seus materiais, ou no celular, e elaborarem suas defesas; c) um estudante (aquele que retirar a estratégia 1 de situacionalidade) iniciará a discussão, apresentando seu ponto de vista, e escolherá um colega, que poderá argumentar a seu favor ou contra-argumentar o seu posicionamento; d) o estudante escolhido, no momento anterior, deverá escolher o próximo a argumentar ou contra-argumentar, dando sequência à dinâmica até todos os estudantes terem defendido seus posicionamentos referentes ao tema em discussão.</p> <p>3º momento: reflexão pós-prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntas problematizadoras: - O que acharam da atividade que acabamos de realizar? - Vocês consideram que argumentaram bem? O que os ajudou? - Conseguiram empregar os tipos de argumentos e as estratégias de situacionalidade de modo coerente? - O que poderia ser melhorado? 	
2ª Etapa: organização do debate	40 min
<p>1º momento: divisão dos grupos e funções dos estudantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com base no que estudaram a respeito do gênero debate público regrado, os estudantes deverão se dividir em grupos (a favor e contra) e delimitar as funções de cada um (debatedores e auxiliares). Também precisarão definir quem será o mediador e quem fará parte da plateia. <p>3º momento: delimitação de roteiro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Delimitação dos tempos referentes aos turnos de falas e aos momentos que farão parte do debate (defesa, réplica, tréplica...) 	
3ª Etapa: elaboração das defesas	80 min
<p>1º momento: pesquisa na informática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coleta de dados, informações e citações que possam subsidiar os argumentos apresentados pelos debatedores. <p>2º momento: elaboração de perguntas prévias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de perguntas prévias que possam ser utilizadas nos momentos de réplica e tréplica. 	
4ª Etapa: realização do Debate 2	80 min
<p>1º momento: organização dos participantes</p>	

<p>- Momento em que os estudantes se organizarão, na sala, conforme suas funções, e terão um tempo para organizar suas defesas.</p> <p>2º momento: abertura do debate</p> <p>- Momento em que o mediador apresentará a questão a ser debatida, bem como os grupos e seus posicionamentos.</p> <p>3º momento: realização do debate</p>	
<p>5ª Etapa: realização do debate 3</p> <p>*Etapa incluída após o Debate 2</p>	<p>80 min</p>
<p>1º momento: organização dos participantes</p> <p>- Momento em que os estudantes se organizarão, na sala, conforme suas funções, e terão um tempo para organizar suas defesas.</p> <p>2º momento: abertura do debate</p> <p>- Momento em que o mediador apresentará a questão a ser debatida, bem como os grupos e seus posicionamentos.</p> <p>3º momento: realização do debate</p>	
<p>Avaliação / Observação:</p> <p>a) Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram?</p> <p>Durante a realização do Debate 2, os estudantes encontraram dificuldades para organizar e expor raciocínios coerentes ao que gostariam de defender. Alguns demonstraram nervosismo e outros falta de conhecimento prévio em relação ao tema. No Debate 3, ambos os grupos apresentaram maior preparo e segurança para debater sobre o tema em discussão. Todavia, em ambos os debates os estudantes encontraram dificuldade para mencionar as fontes que estavam utilizando. Poucas vezes, eles mencionaram quem estava pautando suas defesas, embora eu tenha dado bastante ênfase para a importância disso ao longo das oficinas.</p> <p>b) O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada?</p> <p>Os estudantes precisam continuar argumentando e colocando em prática os tipos de argumentos e as estratégias de situacionalidade que aprenderam, para que consigam, cada vez mais, expor seus posicionamentos com segurança e conhecimentos prévios.</p> <p>c) O que precisa ser melhor explorado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?</p> <p>Os alunos precisam ter acesso às transcrições de suas produções orais argumentativas, porque, assim, poderão refletir sobre elas e realizar um trabalho de análise referente aos avanços e fragilidades que apresentam. Todavia, em razão desta ter sido a última oficina dinamizada com a turma, devido ao encerramento das aulas na escola, eu não consegui desenvolver tal etapa de reflexão final. A pesquisa, na qual estão inseridas esta e as outras quatro oficinas dinamizadas, é uma possibilidade de contribuição, não só para a qualificação</p>	

argumentativa desses estudantes como de outros, por meio de trabalhos, em sala de aula, com a língua materna, que podem vir a utilizar os materiais disponibilizados.

10. Referências / Bibliografia:

EMEDIATO, W. **A fórmula do texto:** redação, argumentação e leitura. São Paulo: Geração Editorial, 2004, p. 170-183.

KOCH, I. V. A situacionalidade como elemento de textualidade. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: PUCRS, 1985.

MOTTA, V. R. A.; VEÇOSSO, C.E. **Oficina Leitura e Produção Textual:** síntese organizada por Nina Célia Barros. 2012.

O Grande Desafio. Direção de Denzel Washington. Estados Unidos: 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4tJiimHYDe0>>. Acesso em 17 de fev. de 2018.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação:** *a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 168-194.

APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Querido estudante!

Este questionário faz parte do projeto “A Linguística do Texto no Ensino Médio: a situacionalidade e os articuladores discursivo-argumentativos em produções textuais”. Seu objetivo principal é coletar informações sobre você, a turma e a sua experiência com os gêneros textuais orais e a construção argumentativa. Serão essas informações que auxiliarão na elaboração de atividades futuras, as quais serão dinamizadas nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa ao longo do segundo semestre de 2018.

Conto com sua colaboração e sinceridade nas respostas!

Grata!

Professora Monize Albiero.

Nome: _____ **Idade:** _____

QUESTÕES GERAIS:**1. Por que você estuda à noite?**

- () Trabalha durante o dia.
- () Foi transferido.
- () Faz cursinho durante o dia.
- () Prefere o turno noturno.
- () Outro(s): _____.

2. Por que você cursa o Ensino Médio?

- () Melhores oportunidades de trabalho no futuro.
- () Obrigação.
- () Exigência do emprego.
- () Pretende ingressar na Universidade.

() Outro(s): _____.

3. Quanto à sua presença nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, você considera que:

() é um aluno assíduo e apenas se ausenta quando é realmente necessário.

() ausenta-se somente às vezes, por motivos de: _____.

() ausenta-se com frequência e sem justificativa.

() Outro(s): _____.

4. Em relação às suas atitudes em sala de aula, você:

a. participa das aulas espontaneamente?

() Sim. () Não. () Às vezes.

b. respeita datas para entrega de trabalhos?

() Sim. () Não. () Às vezes.

c. relaciona-se bem com os professores?

() Sim. () Não. () Às vezes.

d. estuda diariamente?

() Sim. () Não. () Às vezes.

e. tem um bom relacionamento com os colegas?

() Sim. () Não. () Às vezes.

f. estuda apenas quando tem prova?

() Sim. () Não. () Às vezes.



g. faz trabalhos de outras disciplinas durante a aula?

() Sim. () Não. () Às vezes.

h. mexe no celular durante as explicações e a realização das atividades?

() Sim. () Não. () Às vezes.

5. Marque um X na carinha que corresponde a sua resposta:

COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES ABAIXO:		
Ler em voz alta?		
Falar em público?		
Ouvir a opinião dos colegas?		
Ouvir os colegas lendo em voz alta?		

6. Você tem acesso à internet? () Sim. () Não. () Às vezes.

6.1. Onde você tem acesso?

- () Em casa.
- () Na escola.
- () No celular.
- () Na casa de amigos ou familiares.
- () Outro(s): _____.

6.2. Você costuma comentar e opinar nas redes sociais?

- () Sim. () Não. () Às vezes.

6.2.1. Em quais situações?

_____.

6.3. Ao comentar e opinar, nas redes sociais, você argumenta?

- () Sim. () Não. () Às vezes.

6.3.1. Em quais situações?

_____.

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

7. O que você julga fundamental para que um texto do campo argumentativo apresente uma boa argumentação?

- () Considerar as características do texto em questão.
- () Considerar o tema proposto.
- () Apresentar argumentos pertinentes.
- () Apresentar informações que confirmem o ponto de vista defendido.
- () Outro(s): _____.

8. Ao manifestar, oralmente, a sua opinião, seja em uma situação comunicativa que exija uma conversa espontânea ou uma conversa mais formal, você considera que:

- () precisa apenas expressar o seu posicionamento referente ao assunto discutido.
- () não precisa adequar a sua fala para que ela seja aceita pelo seu ouvinte/interlocutor.
- () precisa adequar a sua fala para que ela seja aceita pelo seu ouvinte/interlocutor.
- () precisa prestar atenção nas afirmações apresentadas pelo seu ouvinte/interlocutor.

8.1. Para você, o que é necessário ao discutir, oralmente, sobre determinado assunto?

- Conhecimento sobre o assunto em pauta.
- Postura corporal adequada à situação.
- Conhecimento sobre os seus ouvintes/interlocutores.
- Seleção de argumentos pertinentes.
- Dicção (pronúncia e entonação claras).
- Tom de voz.
- Inspiração.
- Vocabulário adequado à situação.
- Outro(s): _____.

9. Pensando em como você se manifesta, oralmente, nas diversas situações comunicativas que estão inseridas em seu cotidiano, você considera que se expressa:

- Bem. Muito bem. Mal. Muito mal. De maneira regular.

9.1. Por quê?

9.2. Considerando os itens apresentados a seguir, em quais você pode melhorar:

- Não interromper enquanto o outro fala.
- Adequar a sua linguagem à situação.
- Falar de forma clara.
- Melhorar o seu tom de voz.
- Utilizar argumentos que sustentem seu ponto de vista.
- Organizar seu raciocínio e seus argumentos.
- Aprender a respeitar opiniões diferentes.
- Ter mais conhecimento sobre os assuntos discutidos.
- Utilizar os argumentos apresentados pelo seu ouvinte/interlocutor para organizar os seus próprios argumentos.
- Outro(s): _____.

10. Assinale os gêneros textuais orais que você conhece:

- () Apresentação de trabalhos.
() Assembleia.
() Debate deliberativo.
() Debate público regrado.
() Entrevista.
() Júri popular.
() Júri simulado.
() Palestra.
() Roda de conversa.
() Seminário.
() Outro(s): _____.

11. Nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com os gêneros textuais orais esteve presente:

- () Sempre. () Poucas vezes. () Nunca.

11.1. E o trabalho com os gêneros textuais escritos?

- () Sempre. () Poucas vezes. () Nunca.

11.2. Você considera o trabalho, em sala de aula, com a produção de texto oral tão importante quanto o trabalho com a produção de texto escrito?

- () Sim. () Não. () Depende.

11.2.1. Por quê?

12. Com quais gêneros textuais orais você já trabalhou em sala de aula?

- () Apresentação de trabalhos.
() Assembleia.
() Debate deliberativo.
() Debate público regrado.

- () Entrevista.
- () Júri popular.
- () Júri simulado.
- () Palestra.
- () Roda de conversa.
- () Seminário.
- () Outro(s): _____.

13. Observando os gêneros orais listados nas perguntas anteriores, você considera que a argumentação está presente na oralidade? () Sim. () Não.

13.1. Por quê?

_____.

14. Ao argumentar, em situações vivenciadas no seu dia a dia, você utiliza de estratégias para convencer o seu ouvinte/interlocutor a entender e aceitar o seu posicionamento?

() Sim. () Não. () Às vezes.

14.1. Por quê? Cite exemplos.

_____.

15. Em relação às suas experiências com os gêneros orais argumentativos, você considera ter:

- () facilidade para selecionar argumentos e palavras adequadas à situação comunicativa.
- () dificuldade para selecionar argumentos e palavras adequadas à situação comunicativa.
- () facilidade para organizar o seu raciocínio.
- () dificuldade para organizar o seu raciocínio.
- () facilidade para se expressar (dicção, postura).
- () dificuldade para se expressar (dicção, postura).
- () conhecimento do assunto em pauta.
- () falta de conhecimento do assunto em pauta.
- () muitas experiências.

- () poucas experiências.
- () segurança para expor a sua opinião.
- () receio da reação dos seus interlocutores.
- () timidez.
- () Outro(s): _____.

16. Observe os trechos a seguir:

TRECHO 1:

Interlocutor 1: (...) proposição... negros deviam ser admitidos nas Universidades Estaduais... meu colega e eu demonstraremos que a exclusão dos negros do ingresso a Universidades Estaduais não apenas é injusta... mas é absurda... as pessoas negras não são apenas uma cor na trama social... elas são a costura que une todas as partes... considerado o histórico legal e social... treze de maio de mil oitocentos e sessenta e cinco sargento Crocker um negro é o último soldado a morrer na Guerra Civil... mil novecentos e dezoito os primeiros soldados americanos condecorados pela coragem na França são os negros Henry Johnson e Needham Roberts... mil novecentos e vinte o New York Times comunica que o n na palavra negro passaria a ser grafado em letra maiúscula.

TRECHO 2:

Interlocutor 2: impor alguma coisa ao Sul prematuramente... resultaria em nada além de mais ódio racial...

((fala da plateia))

Interlocutor 2: (...) o doutor W.E. B. Du Bois é talvez o mais eminente estudioso dos negros na América e ele comenta... é um total desperdício de dinheiro... tempo e paciência... tentar obrigar uma poderosa maioria... a fazer o que estão resolutos a não fazer

((fala da plateia))

TRECHO 3:

Interlocutor 1: enquanto as escolas forem segregadas os negros receberão uma educação sempre inferior e discriminatória... pelos próprios cálculos de Oklahoma o Estado atualmente gasta Cinco vezes mais com a educação de uma criança branca do que gasta pra educar uma criança negra... isso significa livros melhores pra uma criança do que para outra... ah::... eu digo que isso é uma vergonha mas meu oponente diz que hoje não é o dia... para negros e brancos irem a mesma faculdade e compartilhar o mesmo campus e entrar na mesma sala de aula bom poderia me dizer então quando esse dia vai chegar ele vai chegar amanhã? Ou vai chegar semana

que vem? Daqui cem anos? Nunca? Não a hora da justiça a hora da liberdade e a hora da igualdade é sempre é sempre é esta é agora

((aplausos e fala da plateia))

16.1. No trecho 1, para defender seu posicionamento, o interlocutor 1 pautou seus argumentos:

- em dados estatísticos.
- em falas de especialistas no tema em questão.
- na fala do seu interlocutor.
- na sua opinião.
- em fatos históricos.
- Outro(s): _____.

16.2. No trecho 2, para defender seu posicionamento, o interlocutor 2 pautou seus argumentos:

- em dados estatísticos.
- em falas de especialistas no tema em questão.
- na fala do seu interlocutor.
- na sua opinião.
- em fatos históricos.
- Outro(s): _____.

16.3. No trecho 3, para defender seu posicionamento, o interlocutor 1 pautou seus argumentos:

- em dados estatísticos.
- em falas de especialistas no tema em questão.
- na fala do seu interlocutor.
- na sua opinião.
- em fatos históricos.
- Outro(s): _____.

17. Os trechos apresentados anteriormente são partes de um debate público regrado. Nesse gênero textual oral argumentativo, o assunto discutido precisa ser:

- relevante.

- de interesse de todos.
- polêmico.
- algo de que todos gostem e com o qual concordem.
- algo que admita mais de um ponto de vista.
- Outro(s): _____.

18. Caso você fosse convidado para participar de um debate, em sala de aula, você acha que se sairia bem? Sim. () Não. () Em parte.

18.1. Por quê?

18.2. Quais seriam as suas maiores dificuldades?

- Defender seu ponto de vista.
- Conhecer as características do gênero.
- Utilizar linguagem adequada.
- Respeitar a opinião alheia.
- Medo de ser criticado.
- Timidez ao falar em público.
- Preparar-se com leituras prévias sobre o tema a ser discutido.
- Falta de experiência com a modalidade oral da língua.
- Relacionar os argumentos e as partes do texto.
- Outro(s): _____.

18.3. Como a sua participação, em um debate, contribuiria para a sua vida em sociedade?

18.4. Liste 3 assuntos/temas sobre os quais você gostaria de debater com os seus colegas:

- | | |
|----|--------|
| 1° | _____. |
| 2° | _____. |
| 3° | _____. |

APÊNDICE M – SLIDES SOBRE OS TIPOS DE ARGUMENTOS



ARGUMENTOS QUASE LÓGICOS

1. Argumentos com base na **INCOMPATIBILIDADE**:

- a) Retorsão: mostrar ao adversário que o seu argumento é aplicável contra ele mesmo;
- b) Autofagia: mostrar ao adversário que seu enunciado se destrói por conta própria;
- c) Ridículo: ressaltar a incompatibilidade do argumento do adversário por meio do riso.

Material elaborado a partir de síntese organizada por Nina Célia Barros.

ARGUMENTOS QUASE LÓGICOS

2. Argumentos com base na **IDENTIDADE**:

- a) Regra de Justiça: situações idênticas merecem tratamento semelhante. "Não se pode ter dois pesos e duas medidas";
- b) Precedente: admitir um ato autoriza a cometer atos semelhantes;
- c) Reciprocidade: pagar "na mesma moeda"; "olho por olho, dente por dente";
- d) Definição: estabelecer identidade entre o que é definido e o que o define, de modo que um possa ser substituído pelo outro.

Tipos:

- Descritiva: sentido corrente, de dicionário;
- Normativa: sentido convencional;
- Expressiva: não tem nenhum compromisso com a lógica. Depende de um ponto de vista.

Material elaborado a partir de síntese organizada por Nina Célia Barros.

ARGUMENTOS QUASE LÓGICOS

3. Argumentos quase **MATEMÁTICOS**:

- a) Transitividade: (+ x + x = +). Ex.: "Os amigos de meus amigos são meus amigos."
- b) Divisão: o todo é igual à soma das partes. Ex.: "O Parlamento é corrupto porque os políticos são corruptos.";
- c) Dilema: é destinado a reduzir o adversário a uma situação impossível de ser resolvida positivamente. Em geral, são apresentadas duas alternativas negativas, uma delas sendo apontada como um mal menor. Ex.: campanha do "voto útil": "as pesquisas já anunciam que X vai ganhar; se votares no teu candidato preferencial, vais desperdiçar o voto."

Material elaborado a partir de síntese organizada por Nina Célia Barros.

ARGUMENTOS FUNDADOS NA ESTRUTURA DO REAL (apoiam-se na experiência, nas relações estabelecidas entre as coisas)

1. Argumentos com base na relação **CAUSA-EFEITO**:

Pragmático: permite avaliar um ato ou acontecimento por suas consequências. Ex.: a lei X deve ser adotada porque trará benefícios. Baseia-se no utilitarismo: "É bom o que é útil à maioria."

Material elaborado a partir de síntese organizada por Nina Célia Barros.

ARGUMENTOS FUNDADOS NA ESTRUTURA DO REAL (apoiam-se na experiência, nas relações estabelecidas entre as coisas)

2. Argumentos com base na **FINALIDADE**:

- a) Desperdício: defende que é necessário continuar uma coisa porque muito já foi investido nela. Ex.: "É preciso continuar a guerra, caso contrário, todas as mortes terão sido em vão.";
- b) Direção: consiste em rejeitar uma coisa (mesmo que seja boa) para evitar um fim indesejável. É o argumento da reação em cadeia, da perda do controle. Ex.: "Se você aumentar o salário dos militares, todas as outras categorias exigirão aumento".

Material elaborado a partir de síntese organizada por Nina Célia Barros.

ARGUMENTOS FUNDADOS NA ESTRUTURA DO REAL
(apoiam-se na experiência, nas relações estabelecidas entre as coisas)

3. Argumentos com base nas relações de **COEXISTÊNCIA** entre as coisas:

- a) Pessoa: procura estabelecer uma relação entre a pessoa e os seus atos. Atos são previstos pelas afirmações: "eu conheço X, isso é típico dela", "ela não vai mudar". Ex.: "Quem bebeu, beberá"
- b) Autoridade: justifica uma afirmação com base no valor do seu autor. Ex.: Aristóteles disse X.
- c) Argumento de autoridade invertido: consiste em contra-argumentar citando uma personalidade negativa. Ex.: "É justamente o que Hitler dizia!"
- d) Nexo simbólico: recorre aos laços entre indivíduos e comunidade. Ex.: "Honre seu distintivo", "respeite sua bandeira".

Material elaborado a partir de síntese organizada por Nina Célia Barros.

ARGUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL
(criam a estrutura do real ou pelo menos a completam; criam nexos entre as coisas)

- a) Exemplo: vai de um fato à regra. Ex.: "O jornalista X ficou rico; portanto, qualquer um pode ficar rico".
- b) Modelo: é um exemplo que deve ser imitado. Ex.: "Sejam como Cristo, que ofereceu a outra face".
- c) Antimodelo: é um exemplo que não deve ser imitado. "Vejam o que X fez: os resultados foram catastróficos".
- d) Comparação: instaura uma relação entre dois termos, justifica um dos termos a partir do(s) outro(s). Ex.: "Ele ganha pouco porque todos os professores ganham pouco."
- e) Sacrifício: estabelece o valor de uma coisa pelos sacrifícios que serão feitos por ela. Ex.: "Provo que sou sincero porque tenho muito a perder por causa da sinceridade."

Material elaborado a partir de síntese organizada por Nina Célia Barros.

ARGUMENTOS POR DISSOCIAÇÃO DE NOÇÕES
(procuram manter separado o que o adversário pretendia unir)

- a) Aparência/realidade: "X e Y não são idênticos." Na realidade X é... e Y é..."
- b) Fim/meio: "Deve-se comer para viver e não viver para comer."

Material elaborado a partir de síntese organizada por Nina Célia Barros.

APÊNDICE N – ATIVIDADE PRÁTICA SOBRE OS TIPOS DE ARGUMENTOS

Nome: _____.

COMANDO:

Observe o quadro apresentado a seguir. Esse quadro está dividido em duas partes: na primeira, você pode ler a transcrição – organizada em trechos – do debate público regrado, que você já ouviu e assistiu em aula anterior, retirado do filme “O grande desafio”; na segunda, há um espaço – para cada trecho – no qual você deverá registrar os tipos de argumentos que identificar.

Preste atenção e utilize o material disponibilizado sobre os tipos de argumentos!

Bom trabalho!

Professora Monize Albiero.

TRANSCRIÇÃO	TIPOS DE ARGUMENTOS
<p>Wiley College: proposição... negros deviam... deviam... ser admitidos...</p> <p>((fala da plateia))</p> <p>Wiley College: (...) proposição... negros deviam ser admitidos nas Universidades Estaduais... meu colega e eu demonstraremos que a exclusão dos negros do ingresso a Universidades Estaduais não apenas é injusta... mas é absurda... as pessoas negras não são apenas uma cor na trama social... elas são a costura que une todas as partes... considerado o histórico legal e social... treze de maio de mil oitocentos e sessenta e cinco sargento Crocker um negro é o último soldado a morrer na Guerra Civil... mil novecentos e dezoito os primeiros soldados americanos condecorados pela coragem na França são os negros Henry Johnson e Needham Roberts... mil novecentos e vinte o New York Times comunica que o n na palavra negro passaria a ser grafado em letra maiúscula</p>	<p>Possíveis respostas:</p> <p>Argumento quase lógico, com base na identidade: <u>precedentes.</u></p> <p>Argumento fundado na estrutura do real, com base nas relações de coexistência entre as coisas: <u>autoridade.</u></p>
<p>Universidade Oklahoma City: impor alguma coisa ao Sul prematuramente... resultaria em nada além de mais ódio racial...</p> <p>((fala da plateia))</p> <p>Universidade Oklahoma City: (...) o doutor W.E. B. Du Bois é talvez o mais eminente estudioso dos negros na América e ele comenta...</p>	<p>Possíveis respostas:</p> <p>Argumento quase lógico, com base na incompatibilidade: <u>retorsão.</u></p> <p>Argumento fundado na estrutura do real, com base nas relações de</p>

<p>é um total desperdício de dinheiro... tempo e paciência... tentar obrigar uma poderosa maioria... a fazer o que estão resolutos a não fazer</p> <p>((fala da plateia))</p>	<p>coexistência entre as coisas: <u>autoridade.</u></p>
<p>Wiley College: meu oponente convenientemente escolheu ignorar o fato... de que W. E. B Du Bois é o primeiro negro a receber um PhD de uma faculdade branca... chamada Harvard</p>	<p>Possível resposta:</p> <p>Argumento quase lógico, com base na incompatibilidade: <u>autofagia.</u></p>
<p>Universidade de Oklahoma City: o Doutor Du Bois acrescenta é impossível... é impossível... que um negro receba uma educação adequada numa faculdade branca</p> <p>((fala da plateia))</p>	<p>Possível resposta:</p> <p>Argumento fundado na estrutura do real, com base nas relações de coexistência entre as coisas: <u>autoridade.</u></p>
<p>Wiley College: o mais eminente especialista em negros da América é produto de uma instituição de educação de tradição racista vemos que Du Bois conhece bem a resistência dos brancos a mudança</p> <p>((fala da plateia))</p> <p>[</p> <p>Wiley College: mas isso não é motivo para impedir o negro de entrar na faculdade... se não fosse algo revolucionário no Sul eu ainda usaria grilhões e a Sta. Bulk estaria fugindo do seu feitor</p> <p>((fala da plateia))</p>	<p>Possíveis respostas:</p> <p>Argumento quase lógico, com base na incompatibilidade: <u>autofagia.</u></p> <p>Argumento quase lógico, com base na identidade: <u>regra de justiça.</u></p>
<p>Universidade de Oklahoma City: eu admito... é verdade... muitos e muitos brancos padecem com a doença da intolerância racial... e por causa do racismo... seria impossível que um negro fosse feliz numa faculdade branca tradicional hoje</p> <p>((fala da plateia))</p> <p>Universidade de Oklahoma City: e sendo infeliz... é impossível fazer com que possa receber uma educação adequada....</p> <p>((fala da plateia))</p> <p>Universidade de Oklahoma City: creio que chegará o dia quando negros e brancos caminharão no mesmo campus e dividiremos as</p>	<p>Possíveis respostas:</p> <p>Argumento quase lógico, com base na incompatibilidade: <u>retorsão</u> e <u>autofagia.</u></p> <p>Argumento fundado na estrutura do real, com base na relação de causa-efeito: <u>pragmático.</u></p>

<p>mesmas salas de aulas... mas infelizmente esse dia não é hoje</p>	
<p>Wiley College: enquanto as escolas forem segregadas os negros receberão uma educação sempre inferior e discriminatória... pelos próprios cálculos de Oklahoma o Estado atualmente gasta Cinco vezes mais com a educação de uma criança branca do que gasta pra educar uma criança negra... isso significa livros melhores pra uma criança do que para outra... ah:... eu digo que isso é uma vergonha mas meu oponente diz que hoje não é o dia... para negros e brancos irem a mesma faculdade e compartilhar o mesmo campus e entrar na mesma sala de aula bom poderia me dizer então quando esse dia vai chegar ele vai chegar amanhã? ou vai chegar semana que vem? daqui cem anos? nunca? não a hora da justiça a hora da liberdade e a hora da igualdade é sempre é sempre é esta é agora</p> <p>((aplausos e fala da plateia))</p> <p>Wiley College: muito (obrigada)...</p> <p>((aplausos e fala da plateia))</p> <p>Wiley College: obrigada</p>	<p>Possíveis respostas:</p> <p>Argumento fundado na estrutura do real, com base nas relações de coexistência entre as coisas: <u>autoridade.</u></p> <p>Argumento que fundamenta a estrutura do real: <u>exemplo.</u></p> <p><u>Comparação</u></p>

APÊNDICE O – QUESTÕES SOBRE O TEXTO 4 ³³**COMANDO:**

No dia 15 de setembro de 2017, um juiz brasileiro, da 14^a Vara do Distrito Federal, concedeu uma liminar que gerou polêmica nas redes sociais, pois possibilitava, legalmente, que psicólogos oferecessem serviços terapêuticos para reversão sexual, ou seja, “uma cura gay”. Leia, com atenção, o artigo de opinião de Juan Arias, publicado no jornal El país, em 21/09/2017, na seção de opinião, que discute o assunto.

Com base no texto, responda:

1. Tendo em vista a data em que foi publicado, o texto aborda um tema atual? Caso a resposta seja afirmativa, qual?
2. O que motivou o autor/articulista a escrevê-lo?
3. Ele apresenta um ponto de vista? Qual?
4. É possível notar diferentes tipos de argumentos? Quais?
5. Qual é o suporte ao qual o texto está vinculado? Isso afetou no emprego da linguagem adotada pelo articulista? Por quê?
6. O objetivo principal, em um artigo de opinião, é expor a defesa de um ponto de vista. Copie do texto em análise exemplos de como o articulista defendeu o seu posicionamento.
7. Observando os exemplos, que você selecionou para responder ao questionamento anterior, é possível afirmar que o articulista utilizou estratégias argumentativas para convencer os seus leitores? Quais?
8. Com base nas suas respostas anteriores, você acha que, ao opinar e fundamentar a sua opinião, é necessária uma adequação do seu discurso ao contexto de determinada situação comunicativa? A forma como você defende o seu ponto de vista interfere na maneira como o seu posicionamento será recebido/aceito pelos demais interlocutores? Por quê?

³³ Recorte de atividade proposta em um capítulo de livro. Referência: ALBIERO, M. P. As contribuições da LT no ensino médio: um trabalho a partir da situacionalidade em textos do campo argumentativo. In: VEÇOSSO, C. E; MOTTA, V. R. A. (Org.). **Linguística do Texto**: pesquisa e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 113 – 137.

APÊNDICE P – SLIDES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE SITUACIONALIDADE

**SITUACIONALIDADE**

O critério de textualidade denominado **situacionalidade** é considerado "um conjunto de fatores que tornam o texto relevante para uma situação comunicativa corrente, ou passível de ser reconstituída".

**12 ESTRATÉGIAS DO CRITÉRIO
SITUACIONALIDADE**

Estratégia 1	O interlocutor utiliza de um controle da situação para iniciar uma ação comunicativa, isto é, apresenta uma reação ou um posicionamento frente a determinado tema.
Estratégia 2	O interlocutor recusa o controle apresentado na estratégia 1. Caso não concorde com o ponto de vista apresentado, ele não deve aceitá-lo e poderá, nas palavras de Koch (1985, p. 25): "a) rejeitá-lo totalmente; b) colocá-lo em questão; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle".
Estratégia 3	Para dar início a ascensão no quadro de planos, o interlocutor deve valorar o objeto pedido ou ação executada.

Estratégia 4	O interlocutor pode adaptar ou substituir o controle, por outra versão mais passível de aceitação, caso o controle apresentado até o momento não esteja recebendo a aceitação esperada.
Estratégia 5	O interlocutor pode projetar, nos demais envolvidos, os seus próprios objetivos e desejos, caso não seja sinalizado indício em contrário.
Estratégia 6	"Quando os controles dos participantes não combinam entre si, convém negociar o sentido dos conceitos-tópico envolvidos" (KOCH, 1985, p. 25).
Estratégia 7	O interlocutor não deve se envolver com posicionamento oposto, mas também não deve apresentar um controle passível de ser direcionado para possível recusa ou descrença.

Estratégia 8	Em situação que exista ameaça de o controle ser recusado ou desacreditado, o interlocutor pode questionar os motivos pelos quais ele não seria aceito, em vez de apresentá-lo de forma direta.
Estratégia 9	Caso o objetivo, do interlocutor, seja obter objetos ou favores dos demais envolvidos, ele deve recusar pedidos, invocações ou informações até chegar ao estágio de barganha.
Estratégia 10	Ao rejeitar um controle, o interlocutor pode apresentar dúvida, de modo a impedir uma rejeição aos próprios objetivos ou uma ascensão extrema no quadro de planos.

Estratégia 11	"Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se informar ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos" (KOCH, 1985, p. 26).
Estratégia 12	Ao longo da situação comunicativa, o interlocutor pode subestimar o tempo despendido e os recursos que deverão ser empregados, para contribuir aos seus objetivos, de forma a impulsionar a cooperação dos demais envolvidos.

REFERÊNCIAS:

KOCH, I.V. **Letras de Hoje**. A situacionalidade como elemento de textualidade. Porto Alegre: PUCRS, 1985.

APÊNDICE Q – ATIVIDADE PRÁTICA SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE SITUACIONALIDADE

Nome: _____.

COMANDO:

Observe o quadro apresentado a seguir. Esse quadro está dividido em duas partes: na primeira, você pode ler a transcrição – organizada em trechos – do debate público regrado, que você já ouviu e assistiu em aula anterior, retirado do filme “O grande desafio”; na segunda, há um espaço – para cada trecho – no qual você deverá registrar as estratégias de situacionalidade que identificar.

Preste atenção e utilize o material disponibilizado!

Bom trabalho!

Professora Monize Albiero.

TRANSCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS DE SITUACIONALIDADE
<p>Wiley College: proposição... negros deviam... deviam... ser admitidos...</p> <p>((fala da plateia))</p> <p>Wiley College: (...) proposição... negros deviam ser admitidos nas Universidades Estaduais... meu colega e eu demonstraremos que a exclusão dos negros do ingresso a Universidades Estaduais não apenas é injusta... mas é absurda... as pessoas negras não são apenas uma cor na trama social... elas são a costura que une todas as partes... considerado o histórico legal e social... treze de maio de mil oitocentos e sessenta e cinco sargento Crocker um negro é o último soldado a morrer na Guerra Civil... mil novecentos e dezoito os primeiros soldados americanos condecorados pela coragem na França são os negros Henry Johnson e Needham Roberts... mil novecentos e vinte o New York Times comunica que o n na palavra negro passaria a ser grafado em letra maiúscula</p>	<p>Possíveis respostas:</p> <p>Estratégia 1 - Para iniciar um discurso, convém usar um controle da situação;</p> <p>Estratégia 5 – É conveniente projetar os próprios desejos e <u>objetivos</u> nos demais participantes, desde que não haja evidência em contrário;</p> <p>Estratégia 11 – Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se <u>informar</u> ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos.</p>
<p>Universidade Oklahoma City: impor alguma coisa ao Sul prematuramente... resultaria em nada além de mais ódio racial...</p> <p>((fala da plateia))</p> <p>Universidade Oklahoma City: (...) o doutor W.E. B. Du Bois é talvez o mais eminente estudioso dos negros</p>	<p>Possíveis respostas:</p> <p>Estratégia 2 – Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) rejeitá-lo totalmente; b) <u>colocá-lo</u></p>

<p>na América e ele comenta... é um total desperdício de dinheiro... tempo e paciência... tentar obrigar uma poderosa maioria... a fazer o que estão resolutos a não fazer</p> <p>((fala da plateia))</p>	<p><u>em questão</u>; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle;</p> <p>Estratégia 11 – Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se <u>informar</u> ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos.</p>
<p>Wiley College: meu oponente convenientemente escolheu ignorar o fato... de que W. E. B Du Bois é o primeiro negro a receber um PhD de uma faculdade branca... chamada Harvard</p>	<p>Possíveis respostas:</p> <p>Estratégia 2 – Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) rejeitá-lo totalmente; b) colocá-lo em questão; c) ignorá-lo; d) <u>substituí-lo pelo nosso próprio controle</u>;</p> <p>Estratégia 11 – Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se <u>informar</u> ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos.</p>
<p>Universidade de Oklahoma City: o Doutor Du Bois acrescenta é impossível... é impossível... que um negro receba uma educação adequada numa faculdade branca</p> <p>((fala da plateia))</p>	<p>Possíveis respostas:</p> <p>Estratégia 2 – Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) rejeitá-lo totalmente; b) colocá-lo em questão; c) <u>ignorá-lo</u>; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle;</p> <p>Estratégia 11 – Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se <u>informar</u> ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos.</p>
<p>Wiley College: o mais eminente especialista em negros da América é produto de uma instituição de educação de tradição racista vemos que Du Bois conhece bem a resistência dos brancos a mudança</p>	<p>Possíveis respostas:</p>

<p>((fala da plateia))</p> <p>[</p> <p>Wiley College: mas isso não é motivo para impedir o negro de entrar na faculdade... se não fosse algo revolucionário no Sul eu ainda usaria grilhões e a Sta. Bulk estaria fugindo do seu feitor</p> <p>((fala da plateia))</p>	<p>Estratégia 2 – Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) rejeitá-lo totalmente; b) colocá-lo em questão; c) ignorá-lo; d) <u>substituí-lo pelo nosso próprio controle</u>;</p> <p>Estratégia 5 – É conveniente projetar os próprios desejos e objetivos nos demais participantes, desde que não haja evidência em contrário.</p>
<p>Universidade de Oklahoma City: eu admito... é verdade... muitos e muitos brancos padecem com a doença da intolerância racial... e por causa do racismo... seria impossível que um negro fosse feliz numa faculdade branca tradicional hoje</p> <p>((fala da plateia))</p> <p>Universidade de Oklahoma City: e sendo infeliz... é impossível fazer com que possa receber uma educação adequada....</p> <p>((fala da plateia))</p> <p>Universidade de Oklahoma City: creio que chegará o dia quando negros e brancos caminharão no mesmo campus e dividiremos as mesmas salas de aulas... mas infelizmente esse dia não é hoje</p>	<p>Possíveis respostas:</p> <p>Estratégia 4 – No caso de um controle não ser aceito, deve-se substituí-lo por outra versão menos mediatizada (o texto se adapta melhor à evidência observável);</p> <p>Estratégia 3 – Para encetar a escalada do quadro de planos, convém valorizar o objeto pedido ou a ação que se está sendo solicitado a executar;</p> <p>Estratégia 12 – Para encorajar a cooperação, é aconselhável <u>depreciar</u> o dispêndio do <u>tempo</u> e de <u>recursos</u> que os outros terão de empregar para favorecer nossos objetivos.</p>
<p>Wiley College: enquanto as escolas forem segregadas os negros receberão uma educação sempre inferior e discriminatória... pelos próprios cálculos de Oklahoma o Estado atualmente gasta Cinco vezes mais com a educação de uma criança branca do que gasta pra educar uma criança negra... isso significa livros melhores pra uma criança do que para outra... ah::... eu digo que isso é uma vergonha mas meu oponente diz que hoje não é o dia... para negros e brancos irem a mesma faculdade e compartilhar o mesmo campus e entrar na mesma sala de aula bom poderia me dizer então quando esse dia vai chegar ele vai chegar amanhã? ou vai chegar semana que vem? daqui cem anos? nunca? não a hora da justiça a hora da liberdade e a hora da igualdade é sempre é sempre é esta é agora</p> <p>((aplausos e fala da plateia))</p> <p>Wiley College: muito (obrigada)...</p>	<p>Possíveis respostas:</p> <p>Estratégia 2 – Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) rejeitá-lo totalmente; b) <u>colocá-lo em questão</u>; c) ignorá-lo; d) <u>substituí-lo pelo nosso próprio controle</u>;</p> <p>Estratégia 11 – Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se <u>informar</u> ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos.</p>

((aplausos e fala da plateia))

Wiley College: obrigada

APÊNDICE R – FEEDBACK DA ATIVIDADE PRÁTICA SOBRE OS TIPOS DE ARGUMENTOS

TRANSCRIÇÃO	TIPOS DE ARGUMENTOS	
	PROCEDEM	NÃO PROCEDEM
<p>Wiley College: proposição... negros deviam... deviam... ser admitidos... ((fala da plateia))</p> <p>Wiley College: (...) proposição... negros deviam ser admitidos nas Universidades Estaduais... uma colega e eu demonstraremos que a exclusão dos negros do ingresso a Universidades Estaduais não apenas é injusta... mas é absurda... as pessoas negras não são apenas uma cor na trama social... elas são a costura que une todas as partes... considerado o histórico legal e social... treze de maio de mil oitocentos e sessenta e cinco... Sargento Crocker um negro e o último soldado a morrer na Guerra Civil... mil novecentos e dezoito os primeiros soldados americanos condecorados pela coragem na França são os negros Henry Johnson e Needham Roberts... mil novecentos e vinte o New York Times comunica que o n ra palavra negro passaria a ser grafado em letra maiúscula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regra de justiça; - Nexo simbólico; - Definição expressiva; - Modelo; - Autoridade; <ul style="list-style-type: none"> - Precedentes; - Exemplo; - Sacrifício; - Desperdício; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pragmático; - Dilema; - Divisão; - Falsidade;
<p>Universidade Oklahoma City: Wiley College... ((fala da plateia))</p> <p>Universidade Oklahoma City: (...) o Wiley College... talvez o mais eminente estudioso dos negros na América e ele comenta... é um total desperdício de dinheiro... tempo e paciência... tentar obrigar uma poderosa maioria... a fazer o que estão resolutos a não fazer ((fala da plateia))</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retorsão; - Pragmático; - Direção; - Autoridade; - Autoridade; - Modelo; - Pessoa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desperdício; - Ridículo; - Regra de justiça; - Antimodelo; - Divisão;
<p>Wiley College: Wiley College... ((fala da plateia))</p> <p>Wiley College: (...) o mais eminente estudioso dos negros na América e ele comenta... é um total desperdício de dinheiro... tempo e paciência... tentar obrigar uma poderosa maioria... a fazer o que estão resolutos a não fazer ((fala da plateia))</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoridade; - Modelo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Precedente; - Retorsão (W.E.B. Du Bois); - Definição expressiva; - Aparência/ Realidade;
<p>Universidade de Oklahoma City: o Wiley College acrescenta é impossível... é impossível... que um negro receba uma educação adequada numa faculdade branca ((fala da plateia))</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoridade; - Direção; - Dilema; - Aparência/ realidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Regra de justiça; - Definição expressiva; - Autofagia (por que é impossível?); - Nexo simbólico; - Pessoa;
<p>Wiley College: o mais eminente especialista em negros da América é produto de uma instituição de educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regra de justiça; - Exemplo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ridículo; - Retorsão;

<p>de tradição racista vemos que Du Bois conhece bem a resistência dos brancos a mudança ((fala da plateia))</p> <p>Wiley College: mas isso não é motivo para impedir o negro de entrar na faculdade... se não fosse algo revolucionário no Sul eu ainda usaria grifões e a Sta. Bulk estaria fugindo do seu leito ((fala da plateia))</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Autoridade; ✓ Dilema; - Nexo simbólico; - Autofagia; - Pragmático; - Sacrifício.
<p>Universidade de Oklahoma City: eu admito... é verdade... muitos e muitos brancos podem com a <i>doença da intolerância racial</i>... e por causa do racismo... seria impossível que um negro fosse feliz numa faculdade branca tradicional hoje ((fala da plateia))</p> <p>Universidade de Oklahoma City: e sendo impossível... e impossível fazer com que possa receber uma educação adequada ((fala da plateia))</p> <p>Universidade de Oklahoma City: creio que chegará o dia quando negros e brancos caminharão no mesmo campus e dividiremos as mesmas salas de aulas... mas infelizmente esse dia não é hoje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Definição expressiva e normativa;</i> - Retorsão; - Simulação; - Comparação (indireta); - Regra de justiça; - Pragmático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Finalidade; - Autoridade invertida; - Aparência/ realidade; - Desperdício; - Transitividade.
<p>Wiley College: enquanto as escolas forem segregadas os negros receberão uma educação sempre inferior e discriminatória... pelos próprios cálculos de Dalhousie o Estado atualmente gasta cinco vezes mais com a <i>educação de uma criança branca do que gasta para educar uma criança negra</i>... isso significa livros melhores pra uma criança do que para outra... ah... eu digo que isso é uma vergonha mas meu oponente diz que hoje não é o dia... para negros e brancos irem a mesma faculdade e compartilhar o mesmo campus e entrar na mesma sala de aula bom poderia me dizer então quando esse dia vai chegar ele vai chegar amanhã? ou vai chegar semana que vem? daqui cem anos? nunca? não é hora da justiça e hora da liberdade e a hora da justiça e liberdade é sempre e sempre e esta é a vida ((aplausos e fala da plateia))</p> <p>Wiley College: muito (obrigada)... ((aplausos e fala da plateia))</p> <p>Wiley College: obrigada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pragmático; - Retorsão; - Exemplo; - Regra de justiça; - Comparação; - Autofagia; - Simulação; - Retorsão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sacrifício; - Retorsão; - Pessoa; - Desperdício.

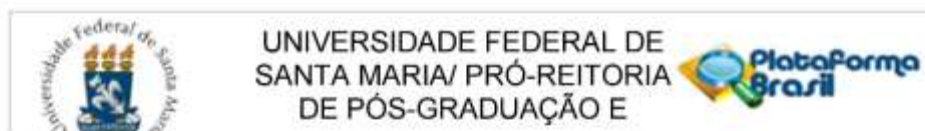
APÊNDICE S – FEEDBACK DA ATIVIDADE PRÁTICA SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE SITUACIONALIDADE

TRANSCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS DE SITUACIONALIDADE	
	PROCEDEM	NÃO PROCEDEM
<p>Wiley College: proposição... negros deviam... deviam... ser admitidos... ((fala da plateia))</p> <p>Wiley College: (...) proposição... negros deviam ser admitidos nas Universidades Estaduais... meu colega e eu demonstraremos que a exclusão dos negros do ingresso a Universidades Estaduais não apenas é injusta... mas é absurda... as pessoas negras não são apenas uma cor na trama social... elas são a costura que une todas as partes... considerado o histórico legal e social... treze de maio de mil oitocentos e sessenta e cinco sargento Crocker um negro é o último soldado a morrer na Guerra Civil... mil novecentos e dezoito os primeiros soldados americanos condecorados pela coragem na França são os negros Henry Johnson e Needham Roberts... mil novecentos e vinte o New York Times comunica que o n na palavra negro passaria a ser grafado em letra maiúscula</p>	<p>Estratégia 1; Estratégia 5; Estratégia 3; Estratégia 11.</p>	<p>Estratégia 12; Estratégia 4; Estratégia 2.</p>
<p>Universidade Oklahoma City: impor alguma coisa ao Sul prematuramente resultaria em nada além de mais ódio racial. ((fala da plateia))</p> <p>Universidade Oklahoma City: (...) o doutor W. E. B. Du Bois é talvez o mais eminentemente estudioso dos negros na América e ele comenta... é um total desperdício de dinheiro, tempo e paciência... tentar obrigar uma poderosa maioria... a fazer o que estão resolutos a não fazer</p> <p>((fala da plateia))</p>	<p>Estratégia 2, B e D; Estratégia 11; Estratégia 7.</p>	<p>Estratégia 5; Estratégia 8; Estratégia 2: A.</p>
<p>Wiley College: meu oponente convenientemente escolheu ignorar o fato de que W. E. B. Du Bois é o primeiro negro a receber um PhD de uma faculdade branca... chamada Harvard</p>	<p>Estratégia 2, D; Estratégia 6</p>	<p>Estratégia 2: A e C; Estratégia 7; Estratégia 9; Estratégia 3; Estratégia 11; Estratégia 4; Estratégia 8.</p>
<p>Universidade de Oklahoma City: o Doutor Du Bois acrescenta é impossível... é impossível... que um negro receba uma educação adequada numa faculdade branca. ((fala da plateia))</p>	<p>Estratégia 2, B, C e D; Estratégia 11; Estratégia 9; Estratégia 6</p>	<p>Estratégia 4; Estratégia 10; Estratégia 11; Estratégia 1 (explicar).</p>
<p>Wiley College: o mais eminente especialista em negros da América é</p>	<p>Estratégia 2, D; Estratégia 5; Estratégia 3;</p>	<p>Estratégia 11; Estratégia 12;</p>

<p>produto de uma instituição de educação de tradição racista <i>semos que Da Bois conhece bem a resistência dos brancos a mudança</i> ((fala da plateia))</p> <p>Wiley College: <i>mas isso não é motivo para impedir o negro de entrar na faculdade se não fosse algo revolucionário no Sul eu ainda usaria grilhões e a Sta. Bulk estaria fugindo do seu feitor</i> ((fala da plateia))</p>	<p><i>Estratégia 4;</i> <i>Estratégia 6</i></p>	<p>Estratégia 1; Estratégia 7; Estratégia 2: A.</p>
<p>Universidade de Oklahoma City: <i>eu admito... é verdade... muitos e muitos brancos padecem com a doença da intolerância racial... e por causa do racismo... seria impossível que um negro fosse feliz numa faculdade branca tradicional hoje</i> ((fala da plateia))</p> <p>Universidade de Oklahoma City: <i>é sendo infeliz é impossível fazer com que possa receber uma educação adequada</i> ((fala da plateia))</p> <p>Universidade de Oklahoma City: <i>creio que chegara o dia quando negros e brancos caminharão no mesmo campus e dividiremos as mesmas salas de aulas, mas infelizmente esse dia não é hoje</i></p>	<p><i>Estratégia 4;</i> <i>Estratégia 3;</i> <i>Estratégia 7;</i> <i>Estratégia 2: B;</i> Estratégia 8 (indireta).</p>	<p>Estratégia 5; Estratégia 1; Estratégia 11; Estratégia 7; Estratégia 2: C e D.</p>
<p>Wiley College: <i>enquanto as escolas foram segregadas os negros receberam uma educação sempre inferior e discriminatória... pelos próprios cálculos de Oklahoma o Estado atualmente gasta cinco vezes mais com a educação de uma criança branca do que gasta pra educar uma criança negra... isso significa livros melhores pra uma criança do que para outra... ah... eu digo que isso é uma vergonha mas meu oponente diz que hoje é o dia para negros e brancos irem a mesma faculdade e compartilhar o mesmo campus e entrar na mesma sala de aula bom poderia me dizer então quando esse dia vai chegar ele vai chegar amanhã? ou vai chegar semana que vem? daqui cem anos? nunca? não a hora da justiça a hora da liberdade e a hora da igualdade é sempre e sempre e esta é agora</i> ((aplausos e fala da plateia))</p> <p>Wiley College: <i>muito (obrigada)...</i> ((aplausos e fala da plateia))</p> <p>Wiley College: <i>obrigada</i></p>	<p><i>Estratégia 2: B e D;</i> <i>Estratégia 11;</i> <i>Estratégia 5;</i> <i>Estratégia 12;</i> <i>Estratégia 3;</i> <i>Estratégia 6</i></p> <p>Estratégia 4</p>	<p>Estratégia 8; Estratégia 1; Estratégia 7; Estratégia 10; Estratégia 9.</p>

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Linguística do Texto no Ensino Médio: a situacionalidade e os articuladores discursivo-argumentativos em produções textuais

Pesquisador: Vaima Regina Alves Motta

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90278618.0.0000.5346

Instituição Proponente: Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.711.389

Apresentação do Projeto:

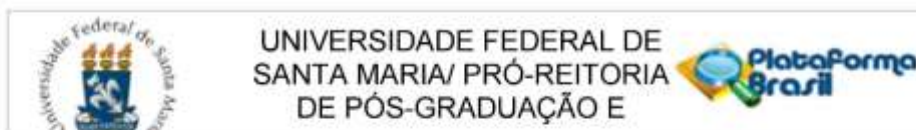
O projeto A Linguística do texto no Ensino Médio: a situacionalidade e os articuladores discursivo-argumentativos em produções textuais é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras na área de Linguística e "visa à dinamização de uma análise em sala de aula que, por meio da Linguística do Texto e da abordagem interacionista. Para tanto, contemplará a escrita, com ênfase na construção e articulação argumentativa, de produções textuais.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar se, a partir da Linguística do Texto, é possível qualificar estratégias argumentativas em produções textuais de alunos do Ensino Médio, tendo como metodologia de trabalho a pesquisa-ação na sala de aula.

Além disso, pontua como objetivos específicos: Verificar se a pesquisa-ação e a Linguística do Texto podem auxiliar os alunos na construção argumentativa de suas produções textuais; Averiguar se a situacionalidade e a exploração de temas sócio-político-culturais auxiliam no desenvolvimento do senso crítico e das habilidades de defesa dos alunos e investigar se a escolha adequada de articuladores discursivo-argumentativos facilita na construção argumentativa da defesa de um ponto de vista.

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: 2.711.389

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há na metodologia a descrição detalhada de possíveis riscos e, logo a seguir, a descrição dos benefícios.

Riscos: os participantes podem se sentir expostos em relação aos seus colegas e/ou constrangidos, no momento da discussão oral sobre os temas trabalhados. Tal desconforto pode ocorrer devido as diferentes opiniões dos participantes da pesquisa, bem como pela não aceitação ou não convencimento de determinado ponto de vista. Caso isso aconteça, a situação será contornada por meio da mediação da professora-pesquisadora, considerando o direito à liberdade de expressão (Art. 5º, IX, CR/88) e do respeito ao próximo, em que cada um poderá expressar sua opinião.

Benefícios: o aprimoramento argumentativo, de forma oral e escrita, pois a adequação de uma construção argumentativa acompanhará os participantes em qualquer situação comunicativa de suas vidas, seja ela em um contexto escolar, acadêmico, profissional ou, até mesmo, mais pessoal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão adequados e devidamente assinados.

Recomendações:

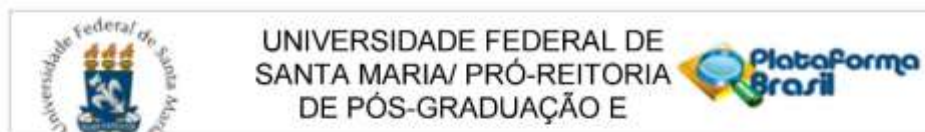
Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. **ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.**

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

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: 2.711.389

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1100267.pdf	23/05/2018 23:24:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISAMESTRADOMONIZE.pdf	23/05/2018 23:21:46	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Outros	termoconfidencialidademonize.pdf	23/05/2018 23:21:06	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOMONIZE.pdf	23/05/2018 23:20:30	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Outros	comprovanteregistrogapmonize.pdf	02/05/2018 11:55:02	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	atestadoescolamonize.pdf	02/05/2018 11:53:51	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOASSENTIMENTOMONIZE.pdf	02/05/2018 11:52:13	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMONIZE.pdf	02/05/2018 11:51:33	Vaima Regina Alves Motta	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 13 de Junho de 2018

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 BÁSICA ESTADUAL CÍCERO BARRETO



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA BÁSICA ESTADUAL CÍCERO BARRETO

Eu, JOCELAINE SILVEIRA SCHUSTER, abaixo assinada (o), responsável pela Escola Básica Estadual Cícero Barreto, autorizo a realização do estudo "A linguística do texto no ensino médio: a situacionalidade e os articuladores discursivo-argumentativos em produções textuais", a ser conduzido pelas pesquisadoras Váima Regina Alves Motta e Monize Pereira Albiero.

Fui informada (o), pelas responsáveis 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 coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: 26/09/2018

Assinatura e carimbo da (o) responsável institucional

Joelaine Schuster

Escola Básica Estadual
Cícero Barreto
Portaria Ato/SE nº 0111
de 19.04.2000 - D.O. 20.04.2000
SANTA MARIA - RS

Joelaine Schuster
Vice - Diretora
ID. 2534770/01

ANEXO C – TEXTO 1 E QUESTÕES

Por que a escola é chata?

Os colunistas do Sinapse [caderno do jornal Folha de S. Paulo] – Gilson Schwartz, 43, Gilberto Dimenstein, 46, e Rubem Alves, 69 – abriram a “Semana Sinapse” com o tema “Por que a escola é chata?”, que tratou de assuntos como a utilidade dos conteúdos ensinados em aula e a dificuldade para adquirir conhecimento.

Dimenstein abriu a palestra e afirmou que o principal problema da escola é o fato de ser desconectada do cotidiano dos alunos, preparando-os não para a vida, mas para as provas.

O colunista da seção “Experimental” disse também que “só se retêm informações que dêem prazer ou tenham utilidade” e que “a escola está se tornando não apenas chata mas também inútil”. Para ele, isso acontece devido ao fluxo de informações em circulação. O conhecimento se torna obsoleto rapidamente e não é retido pela população.

Isso traz consequências ao mercado de trabalho, segundo o jornalista: “Agora, você é contratado mais pela atitude diante do conhecimento do que pelo conhecimento em si”. Dimenstein sugere que, como cartões de crédito, diplomas tivessem prazo de validade e considera fundamental a educação permanente, que classifica de “quarto grau”. “O ato de aprender é o ato de lidar diariamente com o prazer da descoberta”.

Dimenstein considera possível encontrar salas de aula em diversos ambientes. “Dá para aprender matemática na marcenaria.” Como exemplo, apresentou um vídeo sobre um projeto que realiza oficinas com grafiteiros e dá a eles a chance de apresentarem seus trabalhos ao mesmo tempo que revitalizam áreas degradadas.

Em resposta a Dimenstein – “antítese”, como definiu –, o economista e sociólogo Gilson Schwartz afirmou que discorda da temática do debate de duas formas. De um lado, acha que pressupõe um juízo de valor. De outro, induz a crer que os estudos possam receber o tratamento de uma relação entre consumidor e objeto de desejo. Nesse sentido, considera até melhor que a escola seja chata.

Schwartz, que criticou a ideia de que é função das escolas qualificar para o mercado de trabalho, disse que há dois problemas na educação. O primeiro está ligado às emoções da idade. “É difícil convencer o aluno de ir à escola”, afirma o colunista da seção “Inteligências”. O segundo é de ordem intelectual. “Produzir conhecimento é difícil. Dói. É 1% inspiração e 99% transpiração”, afirmou. “Ler a ‘Divina Comédia’ é prazeroso, mas não se faz isso tão rapidamente quanto assistir a um filme.”

Schwartz diz que a escola não é parque de diversões e que não há aprendizado espontâneo e indolor. “Para aprender matemática, também é preciso resolver problemas no papel, fora da marcenaria.”

Propondo um debate consigo mesmo, Schwartz disse que, por outro lado, a escola não deve ser necessariamente chata. Para isso, ela deve cuidar para que, em aula, o aluno não seja desvinculado do contexto em que vive e que o colégio se aproxime da comunidade. “Quanto mais relevante for para o estudante, menos chata a escola será”, disse. Mas ele advertiu para o fato de que a resposta de como fazer isso não é trivial.

Ao iniciar sua apresentação, o educador e psicanalista Rubem Alves fez uma ressalva à observação de Schwartz de que a escola não é um parque de diversões: “Há uma diferença entre ser

interessante e ser divertido. Quanto mais interessante é a escola, mais disposta a sentir ‘dor’ a pessoa fica.”

Em uma palestra cheia de citações e metáforas, o educador fez remissão ao sentido bíblico da palavra “conhecer” – ter relação sexual. “Para conhecer, é preciso estar excitado.”

Alves acredita que a escola não precisaria ser chata. “A falha é querer ensinar o que a criança não quer aprender”, disse, citando como exemplos dígrafos e orações subordinadas, assuntos que, segundo o educador, não têm nenhuma utilidade para os alunos.

O conhecimento, segundo o colunista da seção “Sabor do Saber”, é como o crescimento físico. “Imagine uma cebola: o corpo está no meio, e o conhecimento vai-se acrescentando. A expansão do corpo excita porque é gostoso dominar o ambiente”, afirmou.

O colunista considera fundamental ao indivíduo conhecer o espaço em que atua. Por isso, segundo ele, é fácil e interessante aprender aquilo com que se relaciona vitalmente.

Rubem Alves também criticou a divisão das atividades em aulas com tempo e assunto predeterminados. “O aluno tem 45 minutos para aprender português, 45 para matemática, 45 para história. Isso não é sofrimento, é burrice.”

(Fonte: Folha de S. Paulo, 30/09/2003. Sinapse)

Questões:

1. O tema do debate é “Por que a escola é chata?”. Quais são as causas apontadas por Gilberto Dimenstein, o primeiro a se pronunciar no debate?
2. Segundo Gilberto Dimenstein, “o ato de aprender é o ato de lidar diariamente com o prazer da descoberta”.
 - a) O que ele quer dizer com essa afirmação?
 - b) Segundo esse ponto de vista, como isso se manifesta no mercado de trabalho?
3. Entre os três debatedores, Gilson Schwartz é o que apresenta uma posição diferente. Em sua fala, rebate os argumentos de Gilberto Dimenstein. Para isso apresenta contra-argumentos. Com qual contra-argumento o sociólogo rebate a opinião de Dimenstein:
 - a) de que a escola deve preparar melhor o aluno para o mercado de trabalho?
 - b) de que a escola é chata?
 - c) de que se pode aprender matemática fora da sala de aula, como numa marcenaria?
4. Apesar de não concordar com o ponto de vista de Gilberto Dimenstein, Gilson Schwartz também acha que a escola não deve ser necessariamente chata. Qual seria, então, segundo o ponto de vista do sociólogo, a saída para a escola ser mais interessante?
5. Rubem Alves rebate o ponto de vista de Gilson Schwartz de que “a escola não é um parque de diversões” e afirma que “há uma diferença entre ser interessante e ser divertido”. Explique essa diferença.
6. Segundo Rubem Alves, “A falha é querer ensinar o que a criança não quer aprender”. Troque ideias com os colegas. Você acha possível haver uma escola em que o aluno aprende só as coisas que quer aprender? Como seria?
7. Para Rubem Alves, é fundamental ao indivíduo conhecer o espaço em que atua. Releia as afirmações de Gilson Schwartz. Ele discorda desse ponto de vista de Rubem Alves? Justifique sua resposta.
8. Como se observa, os três debatedores apresentaram argumentos que revelam segurança e conhecimento do tema. Apesar disso, todos os argumentos são passíveis de contra-argumentação. Imagine que você estivesse na plateia, assistindo ao debate.

- a) Você teria ficado satisfeito com os contra-argumentos apresentados por Gilson Schwartz para rebater o ponto de vista de Dimenstein?
- b) Teria ficado satisfeito com os contra-argumentos apresentados por Rubem Alves para rebater o ponto de vista de Gilson Schwartz?
- c) Na sua opinião, qual dos debatedores foi mais eloquente, mais persuasivo?

(Fonte: CEREJA, W.R. Português: linguagens: volume 3: ensino médio. 5ª ed. São Paulo: Atual, 2005.)

ANEXO D – TEXTO 2

Um gênero textual essencialmente argumentativo – O debate

O que nos faz seres ímpares é, entre outros fatores, nossa autonomia em expressar sentimentos, em revelar nossa posição crítica frente à realidade a qual estamos inseridos, o poder de tomar decisões em relação às nossas escolhas e, sobretudo, o fato de expressarmos opiniões diante de um determinado assunto.

A todo momento e nas mais variadas situações, estamos revelando sobre a maneira pela qual concebemos os fatos ligados ao nosso cotidiano. Tal fato revela não sermos alienados aos mesmos, já que possuímos opiniões e argumentos que nos são próprios.

Seja na família, numa roda de amigos, ou em outros contextos, parece inacreditável, mas involuntariamente, ou não, tentamos convencer o “outro” de que temos razão naquilo que ora proferimos. Diante deste embate, salienta-se para algumas divergências no que se refere às ideias, mas é justamente aí que reside a essência positiva frente a esses posicionamentos, a troca de experiências, fonte de crescimento pessoal.

Essa “argumentação” se dá de forma espontânea. Contudo, há aquelas em que prevalece um clima de formalidade, como é o caso dos chamados debates regrados ao público, os quais assistimos pelos meios de comunicação em massa. Os mesmos contam com a participação de um mediador que desempenha a função de organizar o tempo em relação às falas dos participantes, atribuindo o direito de réplica, entre outros.

O assunto geralmente é um tema de interesse coletivo com vistas a revelar sobre o posicionamento, sobre a ideologia de pessoas com certa influência na sociedade. Uma ocorrência típica desta modalidade é em campanhas eleitorais, mais precisamente às vésperas da eleição.

Diante disso, o importante é considerarmos que o debate nos permite expor livremente nossas ideias, como também exige estarmos aptos a respeitar as opiniões alheias. Independente do resultado, essa experiência é extremamente enriquecedora, pois debater significa modificar as pessoas e a nós mesmos. É, antes de tudo, um exercício de cidadania.

(Fonte: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/um-genero-textual-essencialmente-argumentativodebate.htm>. Acesso em 23 de jul. de 2018.)

ANEXO E – TEXTO 3

PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DE UM DEBATE EM SALA DE AULA

Preparação da sala

- Não há uma disposição obrigatória da sala para a realização do debate. Se o número de participantes for pequeno, é possível que todos se sentem em círculo. Se, entretanto, forem muitos os participantes (debatedores e/ou público), as pessoas devem ocupar as cadeiras normalmente, conforme a disposição original da sala.

O moderador

- Posicione-se em pé na sala, numa posição central, de modo que possa ver e ser visto por todos.
- Inicie os trabalhos cumprimentando o público e apresentando o tema a ser debatido. Faça algumas considerações sobre o tema ou sobre a importância daquele debate e lembre as regras previamente estabelecidas.
- Se julgar necessário, indique uma pessoa para secretariar os trabalhos, fazendo as inscrições das pessoas que desejam falar.
- Ao passar a palavra a um debatedor, utilize expressões como: “Vamos ouvir a opinião de fulano” ou “Fulano, sua vez”.
- Faça sinais para os debatedores alguns segundos antes do término do tempo (por exemplo, 10 ou 15 segundos), a fim de alertá-los sobre o tempo.
- Interfira no debate ao perceber que o debatedor está apresentando um argumento pouco claro ou superficial, fazendo perguntas como “Por quê?”, peça que dê exemplo ou que explique melhor determinada afirmação.
- Interfira sempre que houver na sala ruídos ou conversas paralelas que atrapalhem o andamento dos trabalhos.

Tempo

- Os debatedores devem ter igualdade de condições e de tempo para expor suas idéias.
- Não se alongue com informações secundárias ou supérfluas, pois há o risco de não concluir o pensamento por falta de tempo.
- Vá ao ponto principal logo no início da fala e, se possível, use o restante do tempo com exemplos.
- Anote num papel o nome da pessoa e o argumento que ela apresentou. Posteriormente, se for retomar ou combater esse argumento, consulte suas anotações.

Os debatedores

Procedimento

- Nunca leve as discussões para o terreno pessoal. O que está em avaliação são as idéias, não as pessoas.
- Fale livremente; é seu direito não sofrer interrupções e não ser alvo de zombaria. Porém, manifeste-se apenas quando chegar a sua vez.
- Respeite as regras estabelecidas, caso contrário porá em risco o andamento e o sucesso de todo o debate.

Expressão

- Fale alto, de modo claro e articulado. Se necessário, fale em pé para ser ouvido por todos.
- Olhe diretamente nos olhos do moderador ou dos demais participantes; assim passará a impressão de firmeza e segurança.
- Se fizer uso de anotações durante a fala, leia-as de forma rápida e sutil, sem interromper o fluxo da fala e do pensamento. Evite abaixar a cabeça e o tom da fala.
- Evite gesticulação excessiva, que possa distrair a atenção dos ouvintes.

Uso da língua

- Use a variedade padrão, menos ou mais formal, de acordo com o perfil dos participantes.
- Evite o uso reiterado de palavras e expressões como *né?, tipo, tipo assim, etc.*, pois atrapalham o fluxo das idéias e dispersam a atenção dos ouvintes.
- Faça referência à fala de outro debatedor, com expressões como *Conforme disse fulano..., Concordo com a opinião de fulano..., Discordo em parte do ponto de vista de fulano..., Gostaria de acrescentar ao comentário do fulano que...*

(Versão adaptada da página 225 do livro “Português: linguagens: volume 3: ensino médio”)

ANEXO F – TEXTO 4

Freud contra o ‘crime da cura gay’

Não se deve só ajudar homossexuais a “se aceitarem”, mas a superar as sequelas deixadas pela homofobia

Juan Arias

A polêmica no Brasil sobre se os psicólogos podem ou não curar a homossexualidade, como se esta fosse uma doença, viralizou positivamente nas redes sociais. A chamada cura gay é algo defendido e promovido, por exemplo, por alguns grupos evangélicos e outras correntes religiosas. Isso levou, no entanto, a relegar o aspecto positivo que a psicologia pode trazer para os gays que têm problemas para aceitar sua condição por causa de possíveis pressões sociais ou familiares.

Que a homossexualidade e suas variantes não são uma doença e, portanto, não só os psicólogos, mas ninguém pode curá-las, já foi claramente exposto em 1935 por [Sigmund Freud](#), o pai da psicanálise, em sua carta a uma mãe que lhe pedia ajuda para seu filho gay. “A homossexualidade não pode ser considerada uma doença. Nós a consideramos como uma variante da função sexual”, escreve Freud, acrescentando que a psicanálise pode fazer outra coisa por seu filho, mas não curá-lo. “Se ele se sentisse infeliz por causa de milhares de conflitos e inibições em relação à sua vida social, a psicanálise poderia lhe proporcionar tranquilidade, paz psíquica e plena eficiência.” Em sua carta à senhora, Freud também lembra que “grandes homens da antiguidade e da atualidade foram homossexuais, e entre eles algumas das figuras mais proeminentes da história, como Platão, Michelangelo, Leonardo da Vinci etc”. E acrescenta: “É uma grande injustiça e crueldade perseguir a homossexualidade como se fosse um crime”. É a postura que mais tarde seria defendida pela [Organização Mundial da Saúde](#), e a adotada hoje nos países mais civilizados. Eu mesmo me lembro que, nos anos de minha juventude, na Faculdade de Psicologia da Universidade La Sapienza, em Roma, nos diziam que a homossexualidade é mais uma forma de viver a sexualidade.

“Não posso curá-lo porque você não está doente, nem fisicamente nem mentalmente”, é a primeira coisa que um psicólogo sério pode dizer a quem pede ajuda para deixar de ser homossexual. A partir daí, também é verdade que a psicologia hoje pode ajudar, e faz isso em todo o mundo, não para que uma pessoa gay deixe de sê-lo, e sim, como escreveu Freud, para que “se aceite e se ame” como é. Pode reforçar a aceitação de sua condição aliviando a dor que vem com o peso dos preconceitos sociais ou do ambiente hostil em que pode estar vivendo sua sexualidade. É o que os países anglo-saxões chamam de “psicologia gay afirmativa”.

Um pioneiro deste movimento é o espanhol Gabriel J. Martín, conhecido por sua polêmica obra *Quiérete Mucho, Maricón* (Editora Roca, 2016). O livro, de 530 páginas, é conhecido como um “manual de sucesso psicoemocional para homens homossexuais”. Em uma entrevista ao jornal *El Mundo*, de Madrid, em março do ano passado, Martín vai além de Freud ao entender que a função que a psicologia pode oferecer aos homossexuais não é a simples ajuda para “se aceitarem”. Segundo ele, deve “ajudá-los a superar as sequelas deixadas pelo ambiente homofóbico, ou seja, a homofobia interiorizada, a rejeição da própria homossexualidade”.

Este tipo de terapia psicológica é, de fato, o oposto do que os extremistas evangélicos desejariam dos psicólogos, que é forçar o homossexual a sair de sua condição para ser “normal”. A psicologia gay afirmativa ajuda, pelo contrário, a reforçar a ideia de que o que alguns homossexuais realmente precisam é eliminar os preconceitos sociais interiorizados, de que são vítimas de uma anormalidade. Estes preconceitos se devem, de acordo com o psicólogo espanhol, à educação recebida na família e na escola e ao contexto social em que vivem. Daí a importância da psicologia em reafirmar que a homossexualidade é inata e, portanto, onipresente na natureza e na história.

Devemos lembrar que, se a psicologia não pode curar alguém que não esteja doente, e sim ajudar os homossexuais a se sentirem normais, muito menos a religião pode fazer isso, pois, além de considerar a homossexualidade um desvio da natureza, prega que a prática da mesma é pecado e ofensa a Deus. Há igrejas que recorrem aos exorcismos para retirar a homossexualidade de uma pessoa, como se fosse um demônio. Todo esse esforço para “curar um gay”, além de uma aberração, é, como afirma Freud, “um crime e uma crueldade”.

(Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/21/opinion/1506025854_128074.html

Acesso em 24 de set. de 2017.)