

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ANNABELL SANTOS BELARMINO**

**ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO  
POR MEIO DO GÊNERO DEBATE**

VITÓRIA  
2017

ANNABELL SANTOS BELARMINO

**ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO  
POR MEIO DO GÊNERO DEBATE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Janayna Bertollo Cozer Casotti

Vitória

2017

**ANNABELL SANTOS BELARMINO****ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO  
POR MEIO DO GÊNERO DEBATE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística na área de concentração de Linguística Aplicada.

Vitória, 28 de fevereiro de 2018.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janayna Bertollo Cozer Casotti  
Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora (PPGEL/UFES)

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Luciano Vidon  
Membro titular interno (PPGEL/UFES)

---

Prof. Dr. Sandro Luís da Silva  
Membro titular externo (UNIFESP)

---

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz  
Membro suplente interno (PPGEL/UFES)

---

Prof. Dr. Antonio Carlos Gomes  
Membro suplente externo (IFES)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pois sem Ele nada sou, por conceder todas as bênçãos em minha vida e a dádiva de realizar esse sonho.

A minha mãe, Ana Lúcia, minha inspiração e meu ideal de pessoa, obrigada por seu amor incondicional, apoio constante e vibração em cada passo. Ao meu pai, José Belarmino, obrigada por incentivar e acreditar em mim, mesmo quando eu achava que não era capaz. Aos meus irmãos, Natan e Priscila, agradeço pelo amor, torcida, apoio e compreensão em todo o tempo. Ao Felipe, meu namorado, agradeço a paciência, entusiasmo, companhia e esforço para me ajudar em tudo.

A minha querida orientadora, Professora Janayna Casotti, por me aceitar, me auxiliar, me acompanhar nessa trajetória e, principalmente, pela oportunidade de aprender com suas atitudes sábias, humanas e acolhedoras. Aos professores da banca examinadora, Luciano Vidon e Sandro Luís, pelo tempo dedicado e contribuições valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também aos professores do PPGEL pelo saber compartilhado e contribuição em minha formação.

Aos queridos colegas do PPGEL e, principalmente, do grupo de pesquisa, Aline e Geilson, obrigada pelas trocas preciosas e apoio mútuo em todo o percurso.

À diretora e amiga Mayara, por toda ajuda e disponibilidade nesse processo; à amiga Raquel, pelo companheirismo nas aulas; ao professor Carlos, por me instruir e me estimular no início dessa caminhada; aos alunos que participaram dessa pesquisa e aos meus eternos alunos, que sem saberem, me motivaram a buscar mais conhecimento e muito me ensinaram.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para esta jornada.

Por fim, à Universidade Federal do Espírito Santo, a instituição que me acolheu e me proporcionou tanto crescimento desde a graduação.

Muito obrigada!!!

## RESUMO

A tradição escolar costuma determinar os gêneros que são estudados ao longo da vida estudantil ignorando os mais comuns do cotidiano e colocando em visibilidade os gêneros escolares que, geralmente são os pertencentes à modalidade escrita. Durante muito tempo, a escola contemplou em demasia os gêneros do discurso narrativo, estando alheia aos gêneros discursivos do cotidiano. Este trabalho busca investigar aspectos da atividade argumentativa a partir da prática da oralidade no contexto escolar. Propõe-se, também, à elaboração de um modelo didático que envolva eventos de letramentos, objetivando a sistematização e a compreensão da argumentação oral. Por isso, para elaboração das atividades aplicadas em sala de aula, utilizamos a concepção de Dolz e Schneuwly (2004) para Sequência Didática (SD), que é uma organização de atividades pedagógicas com vistas ao trabalho com um determinado gênero, de forma que proporcione o exercício de uso da língua em diversas situações comunicativas. Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental e, em seguida, analisamos os resultados da aplicação dessa Sequência Didática. A escolha do público desta pesquisa se deve à necessidade de ampliação da argumentatividade, principalmente porque tal atividade é contemplada nos PCN (1998), mas pouco trabalhada no Ensino Fundamental. A partir dessas considerações, acredita-se ser de grande relevância a expressão oral no contexto de sala de aula, já que, por meio de um gênero oral – como o debate regrado, pode-se contribuir com o exercício da argumentação dentro do espaço escolar, buscando uma aproximação com a realidade. Os resultados deste trabalho mostram que a oralidade e a argumentação são atividades cotidianas nos espaços escolares e, portanto, também podem ser compreendidas como objetos de ensino, de modo que os atores da sala de aula, professores e alunos, reconheçam estratégias disponíveis para o exercício da argumentação e as utilizem efetivamente; não só na escola, mas também na vida.

**Palavras-chave:** Oralidade. Argumentação. Debate regrado.

## ABSTRACT

School tradition usually determines the genres that are studied throughout the student life, ignoring the most common genres of the quotidian and just focusing the school ones, that generally belong to the written modality. For a long time, school has contemplated too much the genres referring to the narrative discourse and the literary discourse, being unrelated to other genres of daily life. This work aims to investigate aspects of argumentative activity, based on orality practice in the school context. It also proposes the elaboration of a didactic model that involves literacy events concerning the comprehension and systematization of oral argumentation. Therefore, we used the design of Dolz and Schneuwly (2004) called Didactic Sequence (DS), which is an organization of pedagogical activities with a view to the domain of a given textual genre and that provides learning in the use of the language in different communicative situations, to elaborate the activities applied in the classroom. For this, we developed an action research in a class of 9th grade (Basic Education). The choice of the public of this research was due to the necessity of extension of the argumentative competence, mainly because this competence is contemplated in the PCN (1998), but little clarified and used in Elementary School. Based on these considerations, we believe that the contribution of oral expression in the context of the classroom is very relevant, through an oral genre - regulated debate, in order to support the construction of the argument within the school space, in a close context the reality. Finally, orality and argumentation are everyday activities in school spaces, but they are seldom used as teaching objects and there is little research that vehemently addresses these two language activities together.

**Key-words:** Orality. Argumentation. Ruled debate.

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	9
<b>2. A MODALIDADE ORAL</b> .....	14
2.1 PERCURSOS DA ORALIDADE .....	14
2.2 A PERSPECTIVA DA ORALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS ESCOLARES... 18	
2.3 ORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	22
<b>3. A ARGUMENTAÇÃO</b> .....	28
3.1 ARGUMENTAR: CONCEITO E HISTÓRIA .....	28
3.2 ASPECTOS DA ARGUMENTAÇÃO.....	32
3.3 ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	38
<b>4. LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS</b> .....	44
4.1 GÊNEROS: DEFINIÇÕES E TEORIAS .....	44
4.2 ENSINO DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NO CONTEXTO ESCOLAR .....	47
4.3 LETRAMENTOS: HISTÓRIA E RELEVÂNCIA NO ENSINO .....	50
4.4 GÊNERO DISCURSIVO: DEBATE.....	54
4.5 CONCEPÇÕES SOBRE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	60
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	65
5.1 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	65
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	67
5.3 O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	69
5.4 ELABORAÇÃO DA SD.....	70
<b>6.1 Análise da Sequência Didática</b> .....	75
<b>6.1.1 Seleção dos gêneros discursivos e conteúdo temático</b> .....	75
<b>6.1.2 Apresentação da situação e produção inicial</b> .....	78
<b>6.1.3 Módulos</b> .....	79
<b>6.1.4 Produção final</b> .....	81
<b>6.2 Análise das atividades e produções escritas</b> .....	83
<b>6.3 Análise das produções orais</b> .....	94
<b>6.3.2 Produção final</b> .....	102
<b>6.3.3 Produção inicial e final: Resultados</b> .....	108
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113

<b>ANEXOS</b> .....	120
<b>Anexo A</b> .....	120
<b>Anexo B</b> .....	121
<b>Anexo C</b> .....	122
<b>Anexo D</b> .....	123
<b>Anexo E</b> .....	124
<b>Anexo F</b> .....	125
<b>Anexo G</b> .....	126
<b>Anexo H</b> .....	129
<b>Anexo I</b> .....	131



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1: Fala e escrita no contínuo de gêneros textuais.....	17
Figura 2: Relação triangular.....	35
Figura 3: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	57
Figura 4: Esquema da Sequência Didática.....	61
Figura 5: Concepção resumida do referencial teórico.....	72

### QUADROS

Quadro 1: Procedimentos semânticos e discursivos .....	34
Quadro 2: Quadro de gêneros discursivos na SD.....	75
Quadro 3: Pontos da argumentação segundo Charaudeau (2008) .....	89
Quadro 4: Quadro de posicionamento sobre pena de morte.....	90

**LISTA DE SIGLAS**

a. C.	antes de Cristo
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GE	Gêneros Escritos
GE	Gêneros Falados
MEC	Ministério da Educação e Cultura
P-A	Pesquisa-ação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDG	Projeto Didático de Gênero
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
TAL	Teoria da Argumentação na Língua
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No decorrer da minha experiência como docente do ensino regular, tenho percebido que a expressão oral tem um espaço fundamental nas aulas de língua portuguesa. O diálogo frequente, a apresentação de trabalho, a leitura em voz alta, a defesa de um ponto de vista, a pergunta repentina, a resposta ao questionamento, a opinião dos alunos, a opinião do professor, a conversa informal, a discussão para decidir algo em conjunto, são formas de se colocar em exercício a modalidade oral da língua, em um processo de ensino-aprendizagem que considera a construção conjunta de conhecimentos. Situações como essas me levaram a refletir acerca da relevância da oralidade em sala de aula e de como envolvê-la de maneira que seja parte essencial do processo educacional.<sup>1</sup>

No entanto, na maioria das vezes, a oralidade, enquanto objeto de ensino, costuma estar à margem da escola, mesmo considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já abordam veementemente a modalidade oral no processo de ensino e de aprendizado. Não obstante, existe de uma parcela considerável de gêneros discursivos que envolvem práticas orais que, muitas vezes, são desprezados no contexto escolar por serem considerados informais.

No que diz respeito à argumentação, também a prática que envolve o trabalho com um mesmo gênero argumentativo no contexto escolar tem reduzido muito as possibilidades de exercício da cidadania, uma vez que não se considera a multiplicidade de gêneros existentes e as situações comunicativas em que eles funcionam. É o que acontece, por exemplo, com a valorização que o Exame Nacional do Ensino Médio, como método de aprovação nas universidades brasileiras, confere ao texto dissertativo-argumentativo na prova de redação. Nesse sentido, concordamos com Brambila (2017) quando discute

[...] se o modelo do Enem possibilita que seus candidatos, especialmente os estudantes do Ensino Médio, constituam-se dialogicamente em uma prática de educação mais plural. [...] A proposição de um mesmo gênero – a redação dissertativa- argumentativa – ao longo das edições, aliada a

---

<sup>1</sup> Texto escrito em 1ª pessoa do singular por se tratar de um relato de experiência.

políticas públicas educacionais que institucionalizam o exame como única entrada para a universidade e demais oportunidades de formação podem ser identificadas como ferramentas que colocam o ensino-aprendizagem de produção de textos dentro de um patamar mais homogêneo e tecnicista. (BRAMBILA, 2017, p. 24-25).

Desse modo, considerando a influência das constantes mídias, que nutrem e potencializam o uso da argumentação - na forma dos mais variados gêneros argumentativos -, é necessário que os alunos, como sujeitos do discurso, tenham possibilidade de se posicionar e, sobretudo, de defender seu ponto de vista. Contudo, na tradição escolar, não há muita ênfase neste exercício da argumentação, pois o enfoque geralmente está em questões gramaticais que envolvem as construções e combinações de orações por meio da coordenação e da subordinação, desprezando as variadas situações comunicativas.

Diante disso, ao refletirmos sobre um trabalho que contribuísse com a inserção dessas questões em sala de aula, pensamos em formas de inseri-las conjuntamente, pois defendemos que o discente pode vivenciar, no contexto da escola, esse exercício da oralidade e da argumentação por meio de atividades que abarquem tais práticas, no sentido de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem. Por conseguinte, foi a interface entre a oralidade e a argumentação, em uma sequência de atividades que as utilizavam como objeto de ensino, que possibilitou a realização desta pesquisa. Esclarecemos, então, que esta proposta de pesquisa visa refletir sobre a argumentação oral, que também é o objeto de ensino, e será realizada por meio de uma prática social, materializada pelo gênero oral debate regrado.

No decurso dos estudos e das pesquisas realizadas, percebemos a importância de tratar dos gêneros discursivos, haja vista a impossibilidade de comunicar-se verbalmente, senão por meio desses. Por isso, houve uma busca por gêneros que contemplassem a oralidade e, principalmente, a argumentação. Houve também a necessidade de ponderar sobre a perspectiva do modelo didático que seria adotado, de modo que pudesse abranger os gêneros e envolver os discentes como sujeitos protagonistas da prática social-verbal. Essas escolhas foram pontos relevantes para a delimitação da pesquisa.

Portanto, do ponto de vista da metodologia, consideramos, como pertinente para o processo, adotar a pesquisa-ação (doravante P-A), haja vista que se estabelece como um planejamento com vistas à investigação de práticas educacionais centradas no agir coletivo, proporcionando a reflexão da ação docente. A fim de elaborar um modelo de atividade que abarcasse a oralidade e a argumentação, utilizamos a Sequência Didática que norteou as etapas do processo. E, por fim, nos debruçamos em um conjunto de teóricos que tratam de concepções relativas à argumentação, oralidade, aos gêneros e letramentos. Em síntese, caracterizamos esta pesquisa como qualitativa, de caráter subjetivo, realizada por meio de uma pesquisa-ação, no campo da Linguística Aplicada.

Nesse sentido, este trabalho se configura da seguinte forma: nos primeiros capítulos, tratamos da oralidade na perspectiva dos documentos oficiais escolares e inserida no contexto escolar. Discorreremos, também, sobre a evolução histórica da argumentação, seus principais aspectos, e, então, fechamos com uma abordagem resumida de gêneros discursivos e letramentos.

O segundo capítulo se refere à metodologia da pesquisa-ação, ao contexto da pesquisa, bem como à Sequência Didática elaborada.

No capítulo de análise dos dados, apresentamos os resultados da pesquisa através dos dados coletados, por meio de anotações sobre o comportamento dos sujeitos participantes, de materiais de áudio e também dos resultados das atividades por ele realizadas. Para tanto, fizemos um relato sucinto das aulas ministradas e uma análise das atividades realizadas.

Diante disso, levantamos algumas hipóteses que serviram para delimitar a pesquisa. A princípio, refletimos que, por meio da prática da oralidade em sala, tendo em vista que a argumentação é inerente à linguagem, podemos incitar a atividade argumentativa. Em seguida, pensamos que um modelo didático poderia viabilizar o uso de gêneros argumentativos e orais, sobretudo, o gênero debate regrado, como forma de proporcionar aos alunos a tomada de posição e, conseqüentemente, a elaboração de argumentos com que pudessem defender seu ponto de vista. Em síntese, são estes problemas de pesquisa que impulsionaram esta investigação:

1. De que maneira a modalidade oral da língua pode ser relevante para a prática da argumentação em um contexto de sala de aula?
2. Como um modelo didático, como a Sequência Didática, pode contribuir para prática social do gênero debate?
3. Como colaborar para a prática da argumentação e oralidade por meio do gênero debate?

Diante disso, este trabalho pretende, sobretudo, refletir sobre a argumentação, a partir da prática da oralidade na sala de aula, por meio da análise dos resultados de uma Sequência Didática aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental. Partindo desse objetivo geral, estabelecemos os objetivos específicos da seguinte forma:

1. Investigar aspectos da atividade argumentativa, a partir da prática da oralidade no contexto escolar.
2. Elaborar, aplicar e analisar um modelo didático que contemple o uso de um gênero argumentativo e envolva eventos de letramentos, objetivando a sistematização e a compreensão da argumentação oral.
3. Analisar o uso do gênero debate como prática social-verbal que favoreça a tomada de posição e a argumentação oral.

Por conseguinte, este trabalho se sustenta na relevância da modalidade oral na concepção de Marcuschi (2004; 2008), nos trabalhos de Leal e Gois (2012) e Costa-Hübes e Bueno (2015). Fundamenta-se, também, nas questões que envolvem a argumentação no contexto escolar, através das pesquisas organizadas por Guimarães e Kersch (2014) e nos trabalhos de Abreu (2008), Charaudeau (2008) e Fiorin (2015), que colaboram para uma discussão mais geral, atualizada e conceitual, imprescindíveis aos estudos da argumentação. Nas concepções sobre gêneros discursivos, baseamo-nos na teoria bakhtiniana (2003) e nas contribuições de Rojo (2015) e, para a compreensão dos letramentos, focalizaremos os estudos de Kleiman (2005; 2008), Soares (1998; 2008) e Street (2012). O arcabouço teórico também inclui a revisão dos PCN (1998; 2002) e de questões relacionadas à Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004).

Diante das considerações apresentadas, observamos que este trabalho abre possibilidades para novas discussões envolvendo a oralidade e a argumentação, haja vista que foram apresentadas, aqui, análises relativas ao trabalho com um determinado gênero oral, o debate regrado público, e também um certo público, 9º ano do Ensino Fundamental. Esses resultados podem dialogar com análises de outros gêneros argumentativos orais, ou mesmo, com análises deste gênero discursivo em outros níveis de ensino, como o Ensino Médio, ou em outras modalidades, como na Educação de Jovens e Adultos.

## 2. A MODALIDADE ORAL

Neste tópico, revisamos alguns aspectos fundamentais acerca da oralidade, de modo que se compreenda o trajeto dos estudos teóricos até a sua inserção em sala de aula como uma modalidade da língua e objeto de ensino.

*A priori*, discorreremos sobre questões históricas relativas à trajetória e evolução dos estudos referentes à oralidade. Situamos, em seguida, a modalidade oral no âmbito de documentos curriculares oficiais que norteiam as atividades escolares. Essas considerações são feitas com auxílio das concepções críticas desenvolvidas por Dolz e Schneuwly (2004), um trabalho de pesquisas suíça, voltadas ao ensino de língua materna.

No que concerne às didáticas de ensino da oralidade e à importância dessa modalidade no processo de ensino-aprendizagem, contamos com os trabalhos de Marcuschi (2004; 2008), que refletem sobre as complexidades e necessidades envolvendo o ensino da expressão oral, bem como as investigações de Leal e Gois (2012) e Costa-Hübes e Bueno (2015) sobre questões que envolvem a oralidade no contexto escolar.

### 2.1 PERCURSOS DA ORALIDADE

É inevitável refletir sobre a linguagem como um fenômeno estritamente oral e/ou escrito. Porém, no decorrer da história, os seres humanos já realizaram diversas formas de comunicação, como gestos e desenhos.

Mesmo que nas sociedades, a comunicação, em grande proporção, tenha se dado por meio da expressão oral, por vezes, ela foi negligenciada como objeto de estudo e análise, já que a necessidade da escrita sobrepujou a importância dada à tradição oral. Nos séculos IV e V a. C., havia um interesse maior pela oratória: Platão, que produziu a primeira obra ocidental sobre a linguagem, centrava suas reflexões sobre os problemas da língua na modalidade oral. Posteriormente, seu discípulo, Aristóteles, abordou a questão da oralidade ao afirmar que “[...] os signos escritos representam os signos falados; os signos falados representam as impressões



(*pathemata*) na alma, e as impressões na alma são a aparência das coisas reais.” (WEEDWOOD, 2002, p.27); essa concepção, ainda embrionária, talvez fosse o início da distinção entre modalidade oral e modalidade escrita, haja vista que era prática desses filósofos o interesse pela argumentação. Ainda sobre isso, destacam-se também os sofistas, mestres do discurso, que, por meio da oralidade, ensinavam a habilidade da persuasão em público.

Nos anos posteriores, com o desenvolvimento da escrita, as pesquisas na área da linguagem e, conseqüentemente, os estudos gramaticais no contexto escolar passaram a se concentrar cada vez mais na modalidade escrita. Assim, havia, na tradição escolar, um interesse prioritário sobre os estudos da gramática. Esse fato demonstra como desde o surgimento e a consolidação da escrita, essa modalidade tem sido supervalorizada na esfera educacional; todavia, apenas as camadas economicamente mais altas tiveram acesso ao sistema de escrita durante muito tempo. A supervalorização da escrita em detrimento da oralidade trouxe um conceito binário entre língua escrita e língua falada:

Nessa perspectiva, a fala tem sido tomada como o lugar da informalidade, ao passo que a escrita tem sido tomada como o lugar da formalidade; a fala também é vista como o lugar da desorganização e a escrita, como lugar da organização; a fala, como sendo o lugar do erro, sendo a escrita o lugar do acerto (NASCIMENTO E GOIS, 2012, p.38).

Como podemos perceber, a concepção de oralidade em relação à escrita se manteve como objeto de desinteresse no contexto escolar e, mesmo sendo utilizada nesse local, era vinculada a certa percepção imperfeita e relaxada da língua materna. Além de tudo, acreditava-se que a expressão oral seria destituída de regras, portanto, desnecessária ao ensino. Nesse contexto, a oralidade ficou por muito tempo alheia ao ensino de língua. Lima e Beserra (2012) explicam que esse cenário começou a se modificar a partir da retomada de estudos que se centralizavam na língua falada. Posteriormente, tornou-se alvo de discussão a complexidade das modalidades. Com o avanço desses estudos, na contemporaneidade, a oralidade e a escrita são concebidas como atividades que se completam e possuem finalidades próprias.

A língua falada foi considerada durante muito tempo, até meados da década de 1960, como o lugar do “caos”. Entretanto, com o surgimento dos estudos do texto, o enfoque vai deixando de fixar-se apenas no produto e se desloca para o processo. A linguagem deixa de ser vista como mera verbalização e passa a ser incorporada, nas análises textuais, a observação das condições de produção de cada atividade interacional (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p.15).

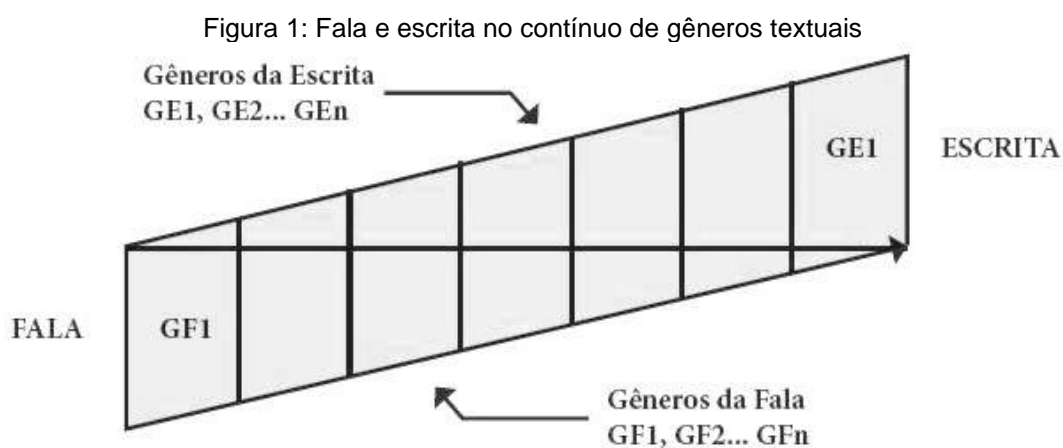
Dentro da perspectiva da linguagem como interação, foi possível compreender a expressão oral como significativa para os estudos do texto e também para o ensino de língua materna. Destacamos, então, as pesquisas de Bakhtin (2003) que contribuíram para os estudos da interação entre locutores, pois mostravam que a língua deve ser considerada como uma atividade social cuja relevância está no processo verbal, isto é, no diálogo social. Para Bakhtin (2003), a língua não existe fora de um contexto social. Essa reflexão já indicava novos rumos acerca da importância da expressão oral como objeto de estudo.

Juntamente com esses pensamentos, os estudos acerca da sociolinguística, análise da conversação e análise do discurso foram se desenvolvendo e alcançando espaço na linguística, dialogando com as pesquisas sobre o ensino de línguas. A importância da oralidade no contexto escolar foi evidenciada, no Brasil, nos estudos de Marcuschi (2004; 2008), ao promoverem uma reflexão sobre o lugar da oralidade nos tempos atuais. A partir desses estudos, é pertinente refletir sobre a noção de oralidade e fala.

O autor apresenta o conceito de oralidade tal qual prática social interativa, com vistas à comunicação representada por gêneros textuais orais, já a fala “[...] uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2008, p.25). Logo, fala e escrita são atividades comunicativas que nos permitem o uso da língua, isto é, são modos de produções textuais-discursivos não dicotômicos, mas sim complementares:

Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia (MARCUSCHI, 2004, p.17).

A explicação de Marcuschi (2004), no que se refere à fala e à escrita nos mostra que não existe uma que seja superior à outra. Ao pensar na modalidade oral e escrita como complementares e não-dicotômicas, é preciso relacioná-las à noção de *continuum*, devido ao dinamismo que se manifesta entre essas duas modalidades. Para tanto, é preciso compreendê-las na perspectiva dos gêneros textuais<sup>2</sup> (G), evidenciando a relação não-linear entre fala e escrita, mas sim por meio de dois contínuos. Marcuschi (2004) destaca que alguns gêneros são estritamente representados por uma única modalidade, escrita (GE1) ou falada (GF1); enquanto outros gêneros se entrecruzam, sendo considerados mistos por utilizarem modalidades diversas.



Fonte: Marcuschi, 2004.

N figura 1, podemos observar a relevância da fala e da escrita como manifestações textuais-discursivas presentes no cotidiano, em práticas sociais que podem ser orais, escritas ou mistas. Sendo assim, acreditamos que há necessidade de trabalhar os gêneros abrangendo a modalidade oral e a escrita no ensino de língua; já que, ao se ensinar os gêneros, inevitavelmente, estamos desenvolvendo práticas interativas cotidianas.

No entanto, durante muitos anos, a tradição escolar esteve alheia à expressão oral concentrando-se, fundamentalmente, na escrita, devido à diversos fatores, como, a

<sup>2</sup> Usamos a concepção de gênero textual (e não gênero discursivo) por se tratar de uma base teórica de Marcuschi (2004).

burocratização do estado, o advento da ciência moderna, o racionalismo e a gramática tradicional que “[...] assumiu desde sua origem um ponto de vista prescritivo, normativo em relação à língua.” (FIORIN, 2002, p.19). Dessa forma, diante das pesquisas relacionadas à inquietação acerca de diversas problematizações no ensino, trazendo também uma abordagem da oralidade como objeto de ensino no contexto escolar, houve uma mudança nos documentos escolares, como podemos observar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

## 2.2 A PERSPECTIVA DA ORALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS ESCOLARES

Como consequência das diversas pesquisas relativas à interação social, aos gêneros e ao ensino da língua, houve inúmeras mudanças na perspectiva escolar em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Essas modificações foram e são guiadas por documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que visam responder às discussões empreendidas por especialistas e educadores, desde, pelo menos, o início dos anos 1980. Os PCN constituem um documento publicado em 1997, atualizado no ano de 1998, para o Ensino Fundamental e, no ano de 2000, para o ensino médio. Sua função é estruturar, auxiliar e organizar as referências curriculares de ensino em todo território nacional, nas diferentes disciplinas, buscando considerar as particularidades de cada região do país.

No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente no Ensino Fundamental, a perspectiva é a de reflexão sobre a língua, a fim de que o aluno possa compreender a língua como ação e prática social. Esse novo panorama sobre o ensino de língua materna foi resultado de pesquisas que questionavam o ensino tradicional da língua que, ao se ocuparem da reflexão sobre os documentos oficiais escolares, explicam que as mudanças foram realizadas também em consonância com as diversas críticas que eram feitas em relação aos objetivos e conteúdos

[...] os quais eram de natureza essencialmente estruturalista, cujo objetivo de ensino era pura e simplesmente o sistema linguístico. Ao professor, cabia a missão de ensinar gramática ao aluno, sendo esta considerada a

forma legítima de manifestação da língua. Não havia, seja nos planejamentos dos professores, seja nos manuais didáticos escolhidos, espaços para se trabalhar os mais variados gêneros da oralidade. Assim, fala e escrita não eram vistas como modalidades complementares de uso da língua. Se a primeira era o lugar de transgressão, a segunda era o lugar de “bom uso” da língua (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2004, p.42).

Diante do exposto, percebemos o quanto o currículo de ensino, por décadas, foi extremamente normativo e engessado e, só após novas concepções acerca da linguagem, o referido documento passou, então, a apresentar perspectivas da língua oral e escrita como forma de comunicação em diferentes situações interativas. Assim, possibilitou-se o trabalho do texto como objeto de ensino, tirando o foco da gramática tradicional e proporcionando uma visão mais centrada nas variedades linguísticas e no trabalho com textos reais.

Ao tratar, especificamente, do ensino da modalidade oral, é importante demonstrar as considerações que fundamentaram essas questões. Por isso, recorreremos aos PCN, por direcionarem os conteúdos programáticos do terceiro e do quarto ciclo do Ensino Fundamental, que correspondem às turmas de 6º ao 9º ano. Por meio de uma breve análise, verificamos propostas que apontam para a compreensão e produção de textos sempre na perspectiva escrita e oral, uma vez que os Parâmetros compreendem que um indivíduo necessita dominar as mais variadas competências da linguagem.

Dessa forma, cabe à escola ensinar a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p.25).

A prática da oralidade é algo que faz parte do cotidiano dos alunos; todavia o emprego dessa modalidade como forma de análise, avaliação ou aprendizado não se constitui como prática regular, devido a todos os estigmas que a oralidade, como modalidade do uso da língua, carrega. Ademais, tendo em vista que esse modo de produção textual se coloca, muitas vezes, equivocadamente, em uma relação dicotômica com a modalidade escrita, atribui-se, à fala um “lugar do erro e do caos

gramatical” (MARCUSCHI, 2004, p. 28). Por isso, promover essa atividade, por intermédio dos mais variados gêneros orais, proporciona um ambiente mais próximo da realidade das situações comuns de interação e cria um espaço que favorece o conhecimento de um gênero oral. Assim, é possível proporcionar um rompimento com estigmas relacionados à fala, além da assimilação do conteúdo selecionado e da aprendizagem de mecanismos da fala.

No que tange aos conteúdos curriculares gerais do Ensino Médio, podemos identificar as propostas curriculares norteadas pela concepção da linguagem com vistas à interação social e, conseqüentemente, abordando questões relativas à oralidade, uma vez que “a fala como mediadora entre as relações humanas gera sistemas de linguagens, sentidos humanos que se expressam, se concretizam e proliferam” (BRASIL/SEMTEC, 2002, p.5-6).

Percebemos o reflexo dessas concepções nas competências que conduzem, especificamente, o currículo de Língua Portuguesa. Entre elas, destaca-se a competência que visa a “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (BRASIL/SEMTEC, 2002, p.21). Nessa competência, são tratados aspectos relativos à importância de desenvolver a formação do *ponto de vista* do aluno e incentivar que ele formule suas próprias opiniões. Além disso, a língua é colocada sempre na perspectiva de fala/escrita, evidenciando o diálogo como forma de expressão em diferentes esferas, no que se refere ao Ensino Fundamental.

Outro ponto relevante é a forma como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) expõem a problemática da ausência da exposição de opiniões quando estas são solicitadas aos educandos, resultado um modo autoritário dos pais e da própria escola tradicional, que, por vezes, não suscita a interação oral. Diante disso, os PCNEM sugerem que a sala de aula sirva para exercício da oralidade, favorecendo a crítica, permitindo que o discente faça escolhas verbais adequadas.

Em seus estudos sobre oralidade e ensino, Costa-Hübes e Bueno (2015) encontram diversas incoerências nas propostas dos livros didáticos que, ao tentarem acompanhar os direcionamentos dos PCN sobre oralidade, não realizam um trabalho sistemático e continuam reproduzindo o mito da necessidade da linguagem-padrão.

Por exemplo, em uma atividade com o gênero *e-mail*, em que a linguagem é naturalmente não-padrão, a linguagem padrão continua sendo requisitada. Logo, “[...] a resistência ao uso da oralidade permeia a produção textual no Ensino Médio, numa insistência para se ignorar a existência do oral, condenando-o ao erro” (COSTA-HÜBES; BUENO, 2015, p.12). Essa ideia nos permite compreender a urgência de práticas que contemplem o uso da modalidade oral no contexto escolar, principalmente por meio dos gêneros orais. A partir dessas expectativas, é importante desmistificar as concepções enraizadas na tradição escolar, já que a finalidade do ensino de língua é a comunicação em suas variadas formas. Por isso, os PCN conduzem ao entendimento de um caráter mais sócio interacionista da linguagem verbal, em razão de que “o processo de ensino/aprendizagem deve basear-se em propostas interativas” (BRASIL/SEMTEC, 2002, p.18).

Marcuschi (2008), ao refletir sobre o ensino de língua, questiona o papel da escola voltada exclusivamente para a prática da escrita, uma vez que oralidade e escrita são definidas como práticas e usos da língua com características próprias, mas que não se constituem como dicotômicas, pois ambas permitem a construção de textos, exposições formais e informais e variações de diversos tipos. Portanto, o autor advoga a importância de inserir as duas modalidades no processo de ensino-aprendizagem, de modo a trabalhá-las em conjunto, como uma prática que deve ser incorporada naturalmente no contexto escolar, pois são formas imprescindíveis no processo de comunicação. Diante disso, acreditamos que seja essencial uma abordagem significativa sobre diversidade textual e oralidade, já presentes no currículo escolar, pois argumentamos a favor de Marcuschi (2008) acerca da concepção de trabalhos envolvendo as duas modalidades em conjunto, mesmo que existam, ainda, uma série de impasses quanto ao modo como isso é realizado e quais seus objetivos e resultados. Sobre essa questão, é importante indagarmos

acerca do papel de algumas escolas que persistem apenas no trabalho com o texto escrito, mesmo diante da perspectiva dos PCN.

A respeito dessas ponderações, verificamos que o uso da modalidade oral é contemplado por meio de programas de Língua Portuguesa para os diferentes níveis de ensino do sistema escolar. Essas contribuições encontradas nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998/2000) identificam-se como propostas que se referem claramente a um trabalho efetivo com a oralidade. Basta, portanto, que elas se transformem e se consolidem em práticas comuns na rotina escolar.

### 2.3 ORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Além de a fala se constituir como uma manifestação da modalidade oral, ela se destaca como forma de comunicação no cotidiano; logo, devido a sua função social, comunicar-se adequadamente nas mais diversas situações de interação e contextos sociais é fundamental. É fato que a fala ocorre nas relações sociais, estando, assim, condicionada ao contexto em que ocorre a interação social. Muitos defendem que, se os alunos iniciam a fase escolar com a capacidade de falar, não há necessidade de utilizar a sala de aula para sistematizar maneiras de aprender a modalidade oral. No entanto, sabemos que é papel da escola desenvolver práticas variadas de comunicação e isso inclui, então, a prática da oralidade em diversos contextos (MARCUSCHI, 2008).

Nessa mesma concepção, os trabalhos desenvolvidos pela equipe de Leal e Gois (2012) tratam sobre a responsabilidade do professor de língua materna no ensino do desenvolvimento das competências linguísticas-interacionais no âmbito da oralidade, porém eles apresentam que esse trabalho não tem sido evidenciado no ambiente escolar, elencando todas as dificuldades encontradas. Lima e Beserra (2012) explanam sobre essa questão referindo-se à escola como local em que os alunos têm a primeira oportunidade de explorar os gêneros orais públicos. Isso não significa que o aluno irá aprender a fala na sala de aula, até porque ele já chega falando, mas sim que deve utilizar consciente de que está empregando um gênero oral, assim como ocorre na escrita:



Nunca é demais lembrar que trabalhar a oralidade em sala não significa ensinar o aluno a falar, pois isso ele já sabe, e sabe bem. Trabalhar a oralidade também não é apenas abrir espaço para que o aluno 'converse com o colega' sobre um assunto qualquer (LIMA; BESERRA, 2012, p.66-67).

Diante dessa proposição, verificamos que a oralidade, apesar de já estar inserida no cotidiano escolar, precisa ser também compreendida como objeto de ensino. Notamos, por meio de estudiosos da área, a importância de se trabalhar essa modalidade e também de refletir sobre as problemáticas que envolvem a sistematização da fala no contexto escolar. Assim, sendo a tradição escolar pouco desenvolvida nesse domínio, há necessidade de elencar e trabalhar os reais aspectos que levam a essa problemática e é evidente que isso ocorre devido a diversos fatores que vão desde a formação docente até a concepção de ensino de língua do próprio discente.

Entre os obstáculos ao ensino da oralidade, evidenciamos uma lacuna na formação de profissionais da educação que não tiveram, durante sua formação inicial docente, uma reflexão sobre a prática da modalidade oral em sala de aula. Avila, Nascimento e Gois (2012) esclarecem que essa problemática resulta do fato de a teoria bakhtiniana do gênero do discurso, além da sociolinguística, a gramática funcional, a análise do discurso e a pragmática terem sido incorporadas apenas recentemente aos currículos de Letras; logo, muitos profissionais não tiveram contato com esse pressuposto teórico em sua formação superior, dificultando a prática em sala de aula.

Outra questão que deve ser pontuada envolve o ensino de gêneros: em vista disso, Avila, Nascimento e Gois (2012) apontam que os gêneros orais não fazem parte do currículo de ensino de muitas escolas, e os professores desprezam a importância de desenvolver estratégias didáticas para potencializarem a competência oral dos alunos. Ademais, mesmo que os docentes reconheçam a importância de um trabalho mais estruturado relativamente aos gêneros orais, eles afirmam ainda possuir insegurança para o desenvolvimento desse trabalho, sobretudo, pela deficiência na formação superior:

Em se tratando do ensino da oralidade, todos sabem que a escola precisa dar mais atenção a esse eixo de ensino da língua materna. Se não faz isso,

a escola contribui apenas parcialmente para o crescimento dos alunos, que necessitam desenvolver suas competências de fala, a fim de exercerem com autonomia seu papel de cidadãos integrantes de uma sociedade que é essencialmente oralista (AVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p.40).

Nesse cenário, ainda existem outras questões relativas aos materiais didáticos, que precisam ser consideradas no ensino de gêneros orais, como é o caso das editoras que, desde a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vêm tentando se adequar às determinações dos documentos oficiais<sup>3</sup>, já que estes se constituem como base ao profissional da educação. Existe uma necessidade de que os livros didáticos contemplem essa modalidade e abordem em seu conteúdo atividades relativas à oralidade. Logo, Leal, Brandão e Lima (2012) refletem sobre essa realidade por meio de uma análise de quatro coleções de livros didáticos, constatando que “algumas habilidades importantes ainda se mostram pouco presentes nas propostas dos livros” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p.34).

Ao discutir essas questões, Dolz e Schneuwly (2004) sustentam que, durante muito tempo, devido à idealização da escrita, a fala foi interpretada fundida com a escrita, ou seja, representada pela escrita ou como lugar de expressão espontânea do cotidiano e que, portanto, não interessaria ao sistema escolar. Ramos (1997, p.9), uma das primeiras pesquisadoras a propor o ensino da oralidade em sala de aula, aborda “o texto falado como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito”, pois acredita que a modalidade oral pode auxiliar em novos métodos para o ensino da língua materna. Acreditamos ser esta uma visão de despreço pela comunicação oral, ao posicioná-la como meio de se alcançar à escrita, porém Ramos (1997) sugere a língua falada como objeto de análise, propondo que seja realizada em sala a produção, interpretação e reflexão de textos orais, uma vez que, assim, se possa minimizar o preconceito em relação à variedade da língua.

Nesse sentido, é possível perceber que a escola, mesmo quando utiliza a oralidade, ainda a compreende apenas como percurso de passagem para a elaboração da escrita. Como já tratado, é fato que na escola a oralidade se faz presente, mas não como objeto de ensino. Geralmente, quando trabalhados, os gêneros orais limitam-se a uma peça teatral ou a uma apresentação de trabalho, esta última atividade nem

---

<sup>3</sup> PCN, PCNEM, DCN.

é explorada como gênero escolar, pois não é considerada objeto de ensino. Conforme Dolz e Schneuwly (2004), também é possível observar que, nesses eventos comunicativos, ainda existe a reunião de escrita e fala, por isso a escola necessita estar além dessas práticas, conferindo à fala um lugar de destaque e dando a ela a mesma prioridade que a escrita.

Portanto, é importante desmistificar essas concepções enraizadas na tradição escolar, posto que cada particularidade de comunicação ocorre através dos gêneros, pois “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.116). Esse postulado confirma a importância de se incluir e diversificar os gêneros orais na escola, possibilitando o “[...] acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagens diversas.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.117). É no sentido de propor uma nova visão no ensino de língua que esta pesquisa se apresenta ancorada na diversidade dos gêneros, já que proporcionarão aos alunos compreender que realmente os gêneros se realizam a partir da interação social e ultrapassam o ambiente escolar:

Portanto, para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento de práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.140).

Dolz e Schneuwly (2004) explicam que, para que se coloque a comunicação oral como objeto de ensino, necessita-se de explorar as práticas comuns do cotidiano, do discente a compreender os aspectos envolvidos nessa interação. Diante disso, Dolz e Schneuwly (2004, p.147) mencionam que o papel da escola é possibilitar que os alunos ultrapassem “[...] as formas de produção oral cotidianas para confrontá-los com outras formas institucionais.” Em sua pesquisa, os autores defendem que comunicar-se por meio da fala ou da escrita pode ser ensinado de modo sistemático por meio de sequências didáticas que exploram a diversidade dos gêneros. Essas

sequências já são evidenciadas nos PCN que propõem a realização de atividades práticas orais.

Ferraz e Gonçalves (2015) contribuem no desenvolvimento da pesquisa em gêneros orais expondo duas tendências dessa prática: o oral integrado e o oral autônomo. No oral autônomo, os gêneros orais são trabalhados como objetos de ensino, isto é, não servem como percurso de passagem que auxilie no alcance de outros objetivos, mas como um fim; diferentemente o oral integrado se constitui integrado a outras atividades com vistas ao desenvolvimento de diversas capacidades discursivas. É fato que, no contexto escolar, as duas perspectivas são pouco utilizadas, sobretudo, o oral autônomo.

Por essas razões, julgamos fundamental que se integre a oralidade no ensino de língua materna para que seja desenvolvida essa prática, além de favorecer outras atividades da linguagem, entre elas, a crítica e a argumentação. Essa perspectiva é revelada também por Dolz e Bueno (2015, p.122):

Apesar das dificuldades, é preciso buscar meio para que ocorra um trabalho com o oral, pois ele implica o conjunto da pessoa e se impregna das múltiplas práticas sociais de referência [...] E para que ocorra o domínio de formas complexas do oral, é necessário um processo longo, daí a necessidade de ele ser bem trabalhado na escola.

Diante da percepção da quase ausência do uso dos gêneros orais, defendemos a necessidade de que sejam utilizados como objetos de ensino nas esferas educacionais, visto que, diante de um determinado contexto de fala, adota-se um gênero, logo eles “[...] são referências para a produção dos textos que construímos” (BAKHTIN, 2003, p.284). O autor reafirma essa proposição ao declarar que nossa fala é organizada pelos gêneros do discurso, por isso é fundamental incluí-los como objeto de ensino para que possam ser valorizados e compreendidos como gêneros orais. Assim também defendem Leal, Brandão e Lima (2012):

Acreditamos que uma das vias de trabalho para a inserção das crianças no mundo da oralidade consiste em mostrar para elas a importância que a linguagem oral tem desempenhado na construção e manutenção de diferentes expressões da cultura do país e da sua própria comunidade (LEAL; BRANDÃO; LIMA 2012, p.16).

Como podemos observar, essa valorização possibilita aos discentes perceber o mérito da sua forma mais comum de expressão, a fala, distanciando-se, conseqüentemente, de uma mentalidade tradicional segundo a qual, para dominar a língua materna, é fundamental conhecer a gramática e suas regras de escrita. Trata-se, pois, de uma concepção que evidencia o preconceito linguístico. Logo, precisamos evidenciar essa questão em sala de aula, de modo que os alunos percebam que a fala é tão fundamental quanto à escrita e que, no processo de comunicação, na construção de conhecimento e no texto argumentativo que evidencia o posicionamento do sujeito, há diversas variedades linguísticas que podem ser contempladas.

### 3. A ARGUMENTAÇÃO

Esta seção tem a finalidade de refletir sobre diversos aspectos envolvendo a argumentação. Para tanto, serão apresentadas questões históricas, que compreendem da retórica até os dias atuais, de modo que auxiliem na compreensão dessa atividade realizada pelos sujeitos do discurso. Evidenciamos diferentes concepções sobre a atividade argumentativa, partindo da perspectiva de um conjunto de autores que servem de pressupostos teóricos para esta pesquisa.

Fazemos menção aos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), que abrem um novo caminho para os estudos da argumentação numa visão dialética, com base nos pressupostos da retórica clássica. Evidenciamos as pesquisas de Ducrot (1987; 2009), por meio de uma abordagem mais semântico-pragmática, que contribui na identificação da argumentação por meio de elementos linguísticos, que auxiliam na orientação argumentativa dos enunciados. Ademais, as pesquisas organizadas por Guimarães e Kersch (2014) corroboram estudos sobre gêneros no domínio do argumentar.

Por fim, os trabalhos de Abreu (2008), Fiorin (2015) e Charaudeau (2008) colaboram para uma discussão mais atualizada e imprescindível aos estudos da argumentação.

#### 3.1 ARGUMENTAR: CONCEITO E HISTÓRIA

O trajeto progressivo dos estudos argumentativos demonstra que essa atividade dos sujeitos, usuários da língua, sempre foi alvo de diversas definições e teorias, desde a retórica, na Grécia, até os dias de hoje. A história dos estudos da argumentação se iniciou na Grécia Antiga, por volta do século V a.C., por meio do desenvolvimento do domínio da arte de falar bem diante do público, já que a organização democrática das cidades gregas permitia que os cidadãos julgassem, em foros e praças públicas, o que seria de benfeitoria a todos. Assim, surgiram os sofistas, que eram mestres que ensinavam a retórica, isto é, instruam sobre a arte de convencer e persuadir:

O objeto da retórica era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo, referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida na praça pública, com intuito de obter a

adesão desta a uma tese que se lhe apresenta (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p.6).

Pensadores como Sócrates e Platão desenvolveram estudos sobre a retórica. Porém, foi principalmente a partir de Aristóteles, escritor da primeira teoria acerca da argumentação, que houve um aprofundamento e sistematização da teoria do discurso, cujo objetivo era refletir sobre os mecanismos de persuasão por meio da retórica:

O exercício de poder, via palavra, era ao mesmo tempo uma ciência e uma arte, louvado como instância de extrema sabedoria; portanto não causa estranheza que surgissem aí as primeiras sistematizações e reflexões acerca da linguagem (CITELLI, 2007, p.7).

As reflexões de Aristóteles abordavam questões relacionadas, sobretudo, à argumentação e à dialética. A dialética, segundo Fiorin (2015), está relacionada ao campo da lógica do que é provável, são os meios empregados na refutação. Em sua expressiva obra “Retórica”, Aristóteles apresenta distinções entre silogismo analítico, cujo princípio era a lógica formal, e o raciocínio científico por meio de premissas verdadeiras. Para Fiorin (2015), Aristóteles se ateve à questão do silogismo dialético (ou retórico), cuja finalidade era extrair conclusões possíveis por meio de premissas prováveis, fundamentadas em opiniões, a fim de influenciar um público. Por isso, ele entende que, de acordo com o pensador grego, eram as conclusões que dependiam de crenças e valores. Dessa forma, a retórica aristotélica subjaz à arte retórica que, por sua vez, se volta à produção persuasiva por meio de estratégias argumentativas. “A retórica clássica se baseava, portanto, na diversidade de pontos de vista, no verossímil, e não em verdades absolutas. Isso fez com que a dialética e a filosofia da época se aliassem contra ela” (ABREU, 2008 p.32).

Em síntese, a retórica clássica era baseada na arte de argumentar e desenvolver a persuasão. Ademais, essa teoria introduziu a noção de tópicos que, com o tempo, passou a significar lugares-comuns, centrais na retórica aristotélica. Essa perspectiva influenciaria, posteriormente, pesquisas acerca da argumentação. Após esse período, houve, então, um desprezo pela arte retórica devido às diversas críticas relacionadas aos seus aspectos persuasivos. No século XVI, ocorreu, de fato, um descrédito em relação aos estudos da retórica aristotélica, já que esta se

voltava a verdades prováveis, sem considerar sua veracidade. Outro fator de desconsideração foi o advento da ciência moderna, com a preponderância do raciocínio lógico, limitado à lógica formal, que superou o modo de produzir persuasão.

Com o passar do tempo, mais precisamente no século XX, o interesse pela argumentação voltou, com o surgimento de novas teorias e aprimorando técnicas. Charaudeau (2008) explica duas linhas de estudos ligados à atividade argumentativa que se desenvolveram e direcionaram os estudos da argumentação:

Assim sendo, fazia-se uma distinção que vai acompanhar a história da argumentação: de um lado, o que pertence ao raciocínio, livre dos resíduos da psicologia humana; de outro, o que pertence à persuasão e que se mede pela capacidade de comover o outro através dos movimentos de psicologia (CHARAUDEAU, 2008, p.202).

Essas linhas teóricas deram base a novos estudos contemporâneos relativos à argumentação e que ganharam espaço, sobretudo, em áreas como a Pragmática, Psicologia, Linguística e a Análise do Discurso.

Entre essas teorias, destacam-se, de início, as concepções de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) que retomam e atualizam questões ligadas ao caráter retórico de Aristóteles. Assim, elaboram uma “Nova Retórica”, baseada nos aspectos sociais da interação humana. Seus estudos se referem novamente à arte de argumentar, visando ao convencimento, isto é, a fazer o público sentir-se identificado com a sua proposta:

Com efeito, o objeto dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*. O que caracteriza a adesão dos espíritos é sua intensidade ser variável: nada nos obriga a limitar nosso estudo a um grau particular de adesão, caracterizado pela evidência, nada nos permite considerar *a priori* que os graus de adesão a uma tese à sua probabilidade são proporcionais, nem identificar evidência e verdade (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p.4).

Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), a linguagem não é somente um instrumento da comunicação, mas serve a aspectos persuasivos. O intuito dos autores é estudar a arte de argumentar e analisar a estrutura da argumentação por



meio de textos escritos. Em suas pesquisas, eles diferenciam a demonstração, que trata de um raciocínio analítico, da argumentação, que se estabelece por um raciocínio dialético no campo persuasivo. Essa distinção dos dois tipos de raciocínio, já estipulada por Aristóteles, deu origem a duas vertentes de estudos, ao que se denominam argumentação e demonstração.

Na linguística, as pesquisas de Ducrot (1987) também contribuíram para os estudos da argumentação. Esse pesquisador elaborou um modelo teórico a fim de compreender a atividade argumentativa. Houve a possibilidade do desenvolvimento desses métodos através da proposta da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) que, segundo Cabral (2010), difere do conceito de argumentação dos estudiosos da retórica, pois se define pelas escolhas linguísticas. Por isso, a autora diferencia os estudos entre a TAL e a retórica, compreendendo a argumentação a partir da organização do discurso; ao reforçar que “[...] toda ação depende também de nossas escolhas linguísticas para obter sua eficácia.” (CABRAL, 2010, p.14)

No decorrer dos estudos, iniciados por Ducrot e desenvolvidos por demais pesquisadores, posteriormente, houve alterações no modo como a TAL concebia a argumentação, visto que a noção de *topos* - lugares comuns - que direcionavam a leitura argumentativa dos enunciados, sofreu modificações pela dificuldade de se sustentar devido a sua ineficiência. Ao tratar sobre a TAL, Cabral (2010) esclarece:

A tese definida pelos criadores da Teoria da Argumentação da Língua é de que há, na língua, imposições que regem a apresentação dos enunciados e as conclusões a que eles conduzem. Para esses pesquisadores, os encadeamentos argumentativos possíveis no discurso estão ligados a informações que eles veiculam; desse ponto de vista, um enunciado pode ser considerado um argumento que visa não apenas a uma conclusão, mas a uma série de conclusões (CABRAL, 2010, p.15-16).

Ducrot (2009) observa que diferentes frases que utilizam o mesmo operador argumentativo, possibilitam conclusões distintas; assim, constata que a argumentação não está inscrita somente na materialidade da língua, mas também no discurso. Portanto, após reformulações da teoria, Ducrot (2009) estabelece a noção de *topos* inserida em uma abordagem mais próxima à retórica e, em seguida, a noção de blocos semânticos, na perspectiva sintagmática, evidenciando o valor semântico dos enunciados.

Koch (2006), por sua vez, aborda a argumentação na perspectiva de operadores argumentativos, que indicam a direção dos enunciados numa sequência lógica, de modo a deixá-los coesos e coerentes. São eles: as conjunções, os advérbios, as preposições e as locuções adverbiais prepositivas e conjuntivas. A autora também traz a perspectiva de que, em toda interação social pela língua, subjaz uma atividade argumentativa, já que, de alguma forma, tenta-se influenciar o comportamento ou a ideia do outro. Nessa mesma concepção, Cabral (2010) afirma que não há gêneros argumentativos, mas textos que possuem maior ou menor grau de marcas de argumentação, logo, a persuasão se expressa nos mais variados gêneros textuais.

A argumentação, na perspectiva de Charaudeau (2008), identifica-se com atividade discursiva, por meio da associação da razão demonstrativa – componentes e procedimentos da lógica argumentativa - e da razão persuasiva, estabelecida por uma encenação argumentativa. Em outras palavras, a finalidade da argumentação seria “[...] expor e provar casualidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor” (CHARAUDEAU, 2008, p.75). Mas o autor frisa que a argumentação não pode se limitar a proposições ligadas por conectores lógicos, visto que o aspecto argumentativo pode estar no implícito de uma proposição. Como atividade inerente ao homem, a argumentação, desde a Antiguidade, busca estratégias persuasivas a fim de convencer o outro. Portanto, argumentar não pode se reduzir a uma sequência de frases, pois argumentar é, também, persuadir alguém a fazer algo que desejamos, dentro do plano das emoções (ABREU, 2008, p. 25).

Em sua obra *Linguagem e discurso – modos de organização*, Charaudeau (2008) procura sistematizar e organizar a matéria linguística, levando em conta a situação de comunicação, a finalidade de cada situação e a identidade dos locutores e interlocutores, por meio de uma análise semiolinguística. Dessa forma, o autor agrupa o resultado material do ato comunicativo em enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo, em função da finalidade discursiva dos sujeitos da comunicação.

### 3.2 ASPECTOS DA ARGUMENTAÇÃO

Levando em consideração que a atividade argumentativa vai além de convencer ou persuadir, uma vez que o sujeito requer, nesse caso, uma busca racional e persuasiva, faz-se necessário compreender e especificar, por meio de alguns autores, um conjunto de critérios persuasivos e racionalizantes, além das condições para que se estabeleça a argumentação.

Também é preciso estabelecer a noção de argumento. Fiorin (2015) a argumentação compreende como “proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese” (FIORIN, 2015, p. 69). Assim, como forma de sistematização, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) elencam os chamados argumentos quase lógicos e os argumentos fundamentados na estrutura do real. Os argumentos quase lógicos, segundo os autores, estão na ordem dos raciocínios lógicos, porém, se diferenciam por haver incompatibilidades que não dependem somente de aspectos formais, mas da natureza das interpretações. Os argumentos fundamentados na estrutura do real baseiam-se em pontos de vista e opiniões relativas.

Em seu trabalho, Charaudeau (2008) indica os procedimentos que determinam as categorias de língua, de modo a ordená-las conforme a função discursiva. O ato comunicativo se agrupa em modos de organização do discurso, que são: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. As categorias da língua se organizam em dois eixos, denominados *função de base* e *princípio de organização*. No que se refere ao modo argumentativo, o autor define-o da seguinte forma: a função base consiste em expor e provar casualidade e o princípio de organização é constituído pela organização *lógica da argumentatividade* juntamente com a *encenação argumentativa*.

Ao tratar da lógica argumentativa, Charaudeau (2008) especifica os elementos de base que vão constituir a relação argumentativa: asserção de partida, que é um dado ou premissa; asserção de chegada, representada pela causa ou consequência da premissa e asserção de passagem, que são as provas ou argumentos que justificam a asserção que une A1 e A2:

Essa asserção representa um *universo de crença* sobre a maneira como os fatos se determinam mutuamente na experiência ou conhecimento de

modo. Esse universo de crença deve, portanto, ser compartilhado pelos interlocutores implicados pela argumentação, de maneira a ser estabelecida a *prova* da validade da relação que une A1 e A2, o *argumento* que, do ponto de vista do sujeito argumentante, deveria incitar o interlocutor ou destinatário a aceitar a proposta como verdadeira (CHARAUDEAU, 2008, p.209).

Essas asserções assemelham-se à tese de adesão inicial e à tese principal, que Abreu (2004) considera como técnicas argumentativas em sua obra. Além disso, Charaudeau (2008) elenca procedimentos que compõem a *razão demonstrativa*, como a *dedução*, a *explicação*, a *associação*, a *escolha alternativa* e, por fim, a *concessão restritiva*. A *dedução* relaciona-se a uma relação de causa e consequência, diferentemente da *explicação*, orientada da consequência para a causa. A *associação* se refere a uma relação contrária e a *escolha alternativa* consiste em colocar em oposição duas relações argumentativas e depois possibilitar uma escolha entre as duas ou mostrar incompatibilidade. Por fim, a *concessão restritiva* aceita a asserção de partida e depois contesta que ela possa levar a uma conclusão.

Na encenação argumentativa, Charaudeau (2008) trata dos critérios da razão persuasiva, que dependem de determinados componentes inscritos em um dispositivo argumentativo. O autor revela que não basta apenas uma asserção de partida e de chegada, mas de uma *proposta* – combinação de asserções – relacionada a uma *proposição*, que se refere a um quadro de questionamento, em que o sujeito pode se apresentar de acordo ou não e, finalmente, a *persuasão*, em que se estabelece o raciocínio persuasivo. Como afirma o pesquisador, "[...] isso nos leva a definir o *dispositivo argumentativo*, como sendo composto de três quadros: PROPOSTA, PROPOSIÇÃO, PERSUASÃO, que são suscetíveis de se superpor na configuração discursiva de uma argumentação" (CHARAUDEAU, 2008, p. 221).

Diante disso, Charaudeau (2008) lista os procedimentos semânticos, discursivos e de composição que auxiliam o objetivo persuasivo. É possível percebermos que eles se aproximam de algumas estratégias ensinadas no contexto escolar, a fim de conceber a persuasão em gêneros argumentativos da modalidade escrita.

Para que seja realizado um procedimento semântico, de acordo com Charaudeau (2008), é necessário o uso de um argumento fundamentado em um consenso social, considerando que os membros do grupo compartilhem dos mesmos *valores* em determinados *domínios de avaliação*.

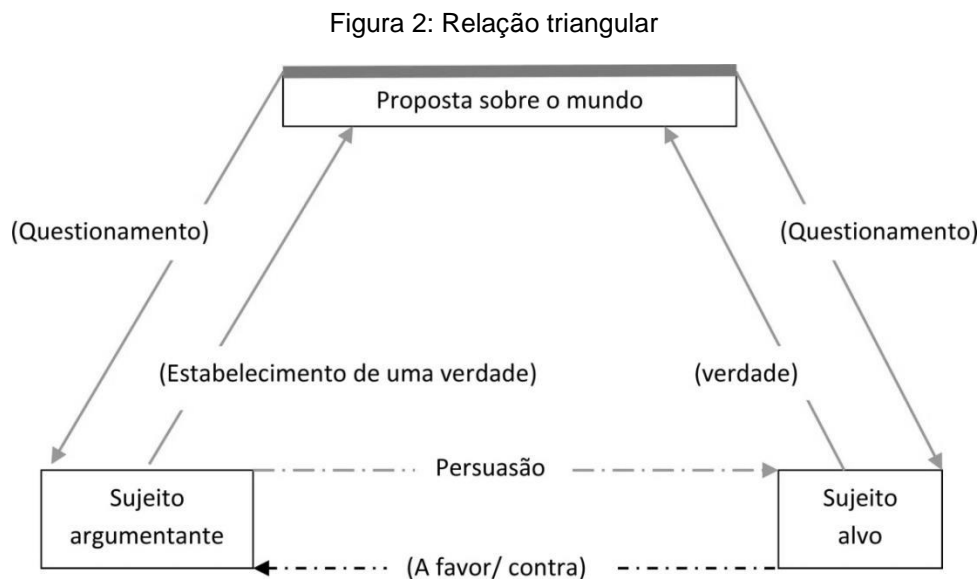
Os procedimentos discursivos se resumem em utilizar mecanismos de outras categorias da língua para produção de efeitos persuasivos, como definição, citação, comparação, descrição, acumulação e questionamento. Por fim, os procedimentos de composição, que podem ser usados em textos orais ou escritos, têm o intuito de organizar o processo argumentativo ao longo do texto, programando, classificando e hierarquizando os argumentos ali contidos. O quadro demonstra o resumo desses procedimentos ligados à encenação argumentativa.

Quadro 1: Procedimentos semânticos e discursivos

<b>1 - Procedimentos semânticos</b>	
	a) domínios e valores de avaliação
	Da verdade
	Ético
	Estético
	Hedônico
	Pragmático
<b>2 – Procedimentos discursivos</b>	
	a) Definição
	b) Comparação
	c) Descrição narrativa
	d) Citação
	e) Acumulação
	f) Questionamento

Fonte: Charaudeau (2008)

Esse modo de Charaudeau (2008) sistematizar o processo argumentativo participa de critérios que reúnem procedimentos lógicos (razão demonstrativa) e da chamada encenação argumentativa (razão persuasiva). E esses critérios reunidos constituem o ideal do sujeito argumentante, o qual se insere em uma relação triangular, que tem uma proposta sobre o mundo, a fim de persuadir um sujeito-alvo que, por fim, questionará tal proposta, assim como demonstra a figura a seguir.



Fonte: Charaudeau (2008)

Em uma concepção aproximada, Abreu (2004) defende que, para realização da argumentação, faz-se necessário uma tese definida e o conhecimento sobre quais as perguntas ou sobre para que problema essa tese é a resposta ou solução.

Outro aspecto a ser elucidado, referente ao processo argumentativo, relaciona-se à diferença entre persuadir e argumentar. Abreu (2004) estabelece o conceito de argumentar como a arte de convencer e persuadir, diferenciando os termos, haja vista que convencer estaria relacionado a “falar a razão do outro, demonstrando, provando” (ABREU, 2004, p.25). Já o termo persuadir se refere ao gerenciamento da relação, a fim de conseguir, por meio da emoção, que alguém realize algo. Nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) explicam essa distinção: “Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva a ação. Para Rousseau, de nada adianta convencer uma criança se não sabe persuadi-la” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 30).

Na citação acima, os autores evidenciam que persuadir vai além de convencer; no entanto, na perspectiva racional, convencer é mais do que persuadir:

Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade e o sentimento do (s) interlocutor (es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um “auditório particular”: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão dos argumentos apresentados (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p.20).

Cabe salientar a existência da relação orador e auditório, pois, quando se trata de um auditório universal, isso requer fatos, verdades e raciocínio lógico, de modo que atinja a todos. Diferentemente, quando se trata de um auditório específico, há possibilidade de fazer uso da persuasão por argumentos subjetivos. Essas considerações, apontadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), referem-se à importância de se considerar a cultura própria de cada auditório, tendo em vista que há diversos tipos de auditórios, podendo constituir-se de um único ouvinte ou, ainda, de um grupo homogêneo ou heterogêneo. Abreu (2008) salienta que, para auditórios heterogêneos, devem-se utilizar argumentos múltiplos, já que “somos nós que temos de nos adaptar às condições intelectuais e sociais daqueles que nos ouvem, e não o contrário.” (ABREU, 2008, p.36). Logo, a composição do auditório é relevante para que o locutor realize escolhas argumentativas pertinentes aos saberes do público a que se dirige, haja vista que é o auditório que determina as peculiaridades e a característica da argumentação:

Cada meio poderia ser caracterizado por suas opiniões dominantes, por suas convicções indiscutidas, pelas premissas que aceita sem hesitar, tais concepções fazem parte da sua cultura e todo orador que quer persuadir um auditório tem de se adaptar a ele (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p.25).

É importante considerar a cultura e as crenças de cada auditório, de modo que facilite a adesão dos interlocutores ao que se pretende. Portanto, é preciso identificar o público e estabelecer estratégias para que não ocorra falha de comunicação e, conseqüentemente, a não adesão das ideias compartilhadas pelo locutor.

Charaudeau (2008), numa perspectiva semelhante, trata essas questões ao estabelecer informações que evidenciam dois aspectos relevantes para que se

facilite a interpretação do ato de linguagem. São elas: I) os saberes e a relação entre o enunciador e o sujeito interpretante em relação à finalidade discursiva e II) a relação e os saberes do enunciador, um diante do outro. As duas concepções se assemelham por considerar os saberes e as crenças do público para que, a partir delas, haja a persuasão.

A noção de lugares, retratada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) e Abreu (2008), é uma herança aristotélica e se refere a premissas de ordem geral. Em síntese, serve para reforçar a adesão a certos valores. Assim, constituem-se como lugares da argumentação: lugar de quantidade, qualidade, ordem, essência, pessoa e existente. O lugar da quantidade sustenta que “alguma coisa é melhor do que outra por razões quantitativas.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p.97). Nesse sentido, é comum o uso de números e estatísticas. Já o lugar da qualidade, surge ao se contestar a virtude numérica, sendo assim, é oposto ao lugar da quantidade, haja vista que valoriza o que é único e exclusivo. O lugar de ordem “afirma a superioridade do anterior sobre o posterior, das causas sobre os efeitos, dos princípios sobre as finalidades etc.” (ABREU, 2012, p.90). O lugar da pessoa se refere à superioridade de tudo que se relaciona à pessoa; já o lugar da essência trata da pessoa ou objeto, evidenciando sua essência e, finalmente, o lugar do existente afirma a superioridade do que é real ou atual em detrimento do que se liga ao campo do possível ou a conjecturas.

Outras condições são abordadas por Abreu (2008), como as escolhas linguísticas, a postura corporal e as expressões faciais, que dizem respeito à posição social do locutor, isto é, à sua representatividade, demonstrando que não importam apenas questões relacionadas a escolhas linguísticas e argumentativas, mas também a questões extralinguísticas, que proporcionarão uma influência em toda a situação de comunicação, para que se estabeleça a adesão às ideias expostas.

### 3.3 ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Como afirmamos anteriormente, a argumentação consiste no desenvolvimento de um raciocínio, com vistas à defesa de um ponto de vista, para persuadir um interlocutor. Sendo a atividade argumentativa inerente às relações sociais, é preciso



que esta seja determinada como reflexo nas diversas questões da identificação do sujeito na conquista da defesa de um ponto de vista. Assim, torna-se necessário desenvolver-se como uma atividade da linguagem na formação do ser social. Para tanto, é também por intermédio da escola que é possível aprimorar as habilidades e competências da língua. Nessa perspectiva, Travaglia (1996) endossa que é papel da escola desenvolver a competência comunicativa nas diferentes situações de comunicação, sobretudo, nas questões que envolvem a atividade argumentativa.

Aperfeiçoar e sistematizar a capacidade argumentativa do discente é crucial para a defesa de seu ponto de vista, assim como para identificar a legitimidade dos argumentos que irá escolher. Questões relacionadas ao ensino da argumentação têm estado em voga constantemente em ambientes acadêmicos e escolares, devido à importância que essa competência comunicativa tem recebido por meio das referências dos PCN, das habilidades veiculadas nas competências do ENEM, além das mídias virtuais, que impulsionam debates sobre diversas temáticas. Em conformidade com essas ponderações, o trabalho acerca da atividade argumentativa, sugerido pelos PCN, por exemplo, está claro na seguinte descrição:

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

Essa proposição deixa clara a finalidade de oportunizar aos alunos maneiras de fazer comparações, posicionar-se, fazer julgamentos e, dessa forma, utilizar razões e argumentos para essas práticas sociais. Para tanto, essas atividades exigem conhecimentos que só podem ser adquiridos por meio da leitura e da escuta. No que se refere a esse tipo de atividade, Koch (2006) afirma que a leitura nas aulas de língua materna é de extrema relevância, visto que o aluno precisa ser apto a “apreender a significação profunda dos textos com que se defronta, capacitando-se a reconstruí-los e a reinventá-los” (KOCH, 2006, p. 159). Logo, cabe ao professor despertar uma atitude crítica diante da realidade, de modo que o aluno possa ler e compreender o mundo.

Para que ocorra o desenvolvimento da argumentação no ambiente escolar, necessita-se criar condições próximas da realidade a fim de que se proporcione essa prática. Atividades relacionadas à leitura e, conseqüentemente, as discussões trazidas por esta, constituem um caminho simples e pertinente. Conversar, ouvir os alunos demonstra preocupação em relação ao que o discente pensa, oportunizando que este possa expor suas ideias, ou seja, que explore naturalmente a argumentação, já que ela se encontra em todas as formas de discurso:

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

Essa noção da atividade argumentativa diz respeito ao fato de que todo discurso é argumentativo, mesmo que seja comum, na tradição escolar, tratar a persuasão apenas como característica dos gêneros explicitamente argumentativos. Diante disso, o tipo dissertativo-argumentativo ganha destaque, pois tem sido frequentemente utilizado para ingresso no ensino superior, além de ser contemplado na redação do Enem. Porém, sabemos que o ensino da argumentação, principal característica do gênero citado, não é natural no cenário escolar. Quase não há, nos livros didáticos, textos que tratem sobre essa questão:

Até aqui, nos livros didáticos, nos currículos das escolas e até mesmo nos documentos oficiais, a argumentação tem recebido um espaço meio marginal, principalmente no ensino fundamental, sendo os gêneros desse domínio deixados para o ensino médio (quando, no nosso entender, pode ser tarde) (KERSCH, 2014, p.69).

Depreendemos da citação falhas no que se refere ao espaço da argumentação no ensino, principalmente no Ensino Fundamental, em que a construção da competência argumentativa está em desenvolvimento. Nessa mesma linha de pensamento, Charaudeau (2008) critica que “a tradição escolar nunca esteve muito à vontade com essa atividade da linguagem, em contraste com o forte desenvolvimento do narrativo e do descritivo.” (CHARAUDEAU, 2008, p.201). Todo esse panorama demonstra a urgência de sistematizar e proporcionar formas de se trabalhar essa atividade da língua. Charaudeau (2008) ainda argumenta que, mesmo que as instruções oficiais proponham que sejam desenvolvidas as

capacidades de raciocínio nos discentes, não há nada sobre o modo de se chegar a isso. Diante dessa perspectiva, entendemos que a escola já não se encontra tão distante da questão do ensino da argumentação, porém, concordamos que a sistematização que favorece a compreensão da atividade argumentativa necessita, ainda, ser trabalhada.

Ainda nesse sentido, Koch (2006) defende essa concepção charaudiana evidenciando outra problemática envolvendo o processo de ensino da argumentação, que se refere à ênfase que é dada em relação a elementos da gramática normativa (conjunções e conectivos), esquecendo-se de que a força argumentativa do texto também está na dependência semântica dessas marcas, isto é, na interpretação e no sentido das palavras, dentro de um determinado contexto. Acerca dessa mesma percepção, Charaudeau (2008) endossa que a argumentação não deve ser determinada apenas por combinações frasais ligadas por conectivos lógicos, visto que o aspecto argumentativo pode-se encontrar implícito em um discurso, já que argumentar é buscar racionalidade e influência.

Entendemos, portanto, a importância de se proporcionar, no ambiente escolar, situações em que os alunos possam discutir, argumentar e desenvolver a criticidade, conscientemente. Por conseguinte, ao tratar desses conceitos, verificamos a necessidade de uma proposta que forneça base para construção da atividade argumentativa. À vista disso, Marcuschi (2008) recomenda que, para o desenvolvimento das competências comunicativas, é preciso relacioná-las a situações interativas, incluindo, não somente o texto escrito, mas também a modalidade oral:

Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato de língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Analisando essa proposição, constatamos que os contextos e as variações cotidianas da produção oral relacionam-se a situações comunicativas e favorecem o uso de outras atividades da linguagem, como a prática argumentativa. Logo, utilizar a modalidade oral oportuniza o processo de construção da argumentação. Nesse

sentido, a oralidade pode se constituir como ponto de partida para aprimorar as práticas da linguagem, uma vez que suas características dependem da situação de comunicação. Por isso, é essencial trabalhar a relação da fala com o gênero, já que “a ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p.143).

Nesse ponto, surgem inúmeros questionamentos que são elucidados para que se concretize um trabalho eficaz com gêneros argumentativos. Em seus estudos, Guimarães e Kersch (2014) revelam algumas complexidades e desafios, como: trabalhar com gêneros argumentativos sem utilizar os gêneros endossados e descolados da realidade do aluno e fazer o aluno perceber a argumentação na linguagem por meio de gêneros argumentativos.

Essas questões, em conjunto com a preocupação de relacionar o trabalho do gênero discursivo com a prática social dentro e fora da escola, fazem esses pesquisadores desenvolverem a proposta do Projeto Didático de Gênero (PDG) que utiliza “princípios das SDs e dos projetos de letramento, desenvolvendo uma metodologia de trabalho” (GUIMARÃES E KERSCH, 2014, p. 28). Para Kersch (2014), esse trabalho, que se estende aos gêneros no domínio do argumentar, também evidencia a importância de trabalhar com os gêneros argumentativos em todos os anos escolares, haja vista que existe um equívoco de que a argumentação, como objeto de ensino, deve ser ensinada a partir do 8º ano. Relativo a isso, Almeida (2014) complementa que:

A capacidade de produção de argumentação é fundamental, mas, para isso acontecer, é necessário lançar mão, além das capacidades de decodificação, das capacidades de compreensão através da ativação de conhecimento de mundo, buscar o complemento argumentativo para as situações apresentadas. (ALMEIDA, 2014, p.85)

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

Em suma, os gêneros argumentativos orais ou escritos se constituem como atividades que proporcionam o funcionamento de grande parte das relações sociais. Por meio da argumentação, os indivíduos expressam valores e concepções em situações comunicativas que envolvem temas sociais e controversos.

## 4. LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS

O foco desta pesquisa é a articulação da oralidade e da argumentação como ponto principal de reflexão, a fim de investigá-las de modo que possibilite a análise e aplicação dessas competências em conjunto, no contexto escolar.

É fato que o gênero é crucial neste estudo, visto que será por meio de um gênero que se possibilitará o exercício da atividade argumentativa. Ademais, no decorrer da sequência elaborada, entendemos que os eventos de letramentos se constituem como formas primordiais do que se pretende estabelecer em sala, uma vez que o letramento se concebe nas mais diversas atividades escolares e sociais. Além disso, também se objetiva, com esta pesquisa, utilizar a oralidade como modalidade da língua para argumentação; por conseguinte, entendemos que lidar com a modalidade oral constitui parte das práticas de letramento.

Dentre os autores utilizados neste capítulo, destacam-se as pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004) que se relacionam a gêneros orais, com ênfase no debate. Para a concepção de gêneros, focalizaremos a teoria bakhtiniana e, para a compreensão dos letramentos, os estudos de Kleiman (2005; 2008), Soares (1998; 2008) e Street (2012).

### 4.1 GÊNEROS: DEFINIÇÕES E TEORIAS

A fim de tratarmos especificamente dos gêneros que participam da esfera escolar, é necessário, antes, definirmos alguns conceitos sobre os gêneros. Tendo em vista que os estudos dos textos sempre se relacionaram à necessidade de se classificar e delimitar os aspectos das relações sociais por meio da língua, é comum que haja diferentes definições para tratar os gêneros, cuja categorização dependerá da área de estudo, da teoria escolhida e dos aspectos considerados como relevantes.

Sabemos que, durante muito tempo, as pesquisas sobre gêneros se limitavam aos estudos literários, retóricos e conceitos de classificações de gêneros, já que Aristóteles propunha a divisão dos gêneros retóricos em: deliberativo, judiciário e

demonstrativo. No entanto, no campo da linguística, a demora na sistematização dessas pesquisas se deve ao fato de se tratar de um campo recente, por isso, levou algum tempo para que os pesquisadores se dedicassem sobre considerações a respeito texto como objeto de estudo.

Partindo das considerações de Bakhtin (2003) na definição de gêneros discursivos, existem três elementos indissociáveis que auxiliam em seu conceito: o tema (conteúdo), a forma composicional (estrutura) e o estilo (marcas linguísticas). Esses elementos caracterizam os “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p.280). Nesse sentido, os enunciados não podem ser entendidos sem que estejam ligados a uma esfera de utilização da língua; logo, não existe limite para a variedade de gêneros, já que estão relacionados a certa situação de comunicação.

Rojo e Barbosa (2015) afirmam que “[...] todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero.” (ROJO E BARBOSA 2015, p.28) e explicam que a fronteira de cada enunciado se constitui entre o eu-locutor e o outro-ouvinte, no decorrer das interações sociais. Em outras palavras, entre os enunciadorees, existe um limite organizado por turnos de fala, mesmo que momentâneo. Assim, abre-se espaço para que o interlocutor reaja através de uma réplica.

Cabe também ressaltar aspectos relativos ao surgimento e desaparecimento dos gêneros. Rojo e Barbosa (2015) acentuam que, nas sociedades, existem conjuntos de valores e comportamentos que são instituídos como aceitáveis. Dentro da sociedade, há outros pequenos grupos que estabelecem outros campos de práticas sociais que, por sua vez, organizam outras formas de identificação e peculiaridades próprias de comunicação e de seus valores. Assim, nas atividades humanas, há esferas/campos de comunicação verbal específicos (ROJO; BARBOSA, 2015) e relativamente estáveis que geram diversos gêneros específicos para determinada situação de uso. No entanto, como as características do gênero discursivo se relacionam à finalidade, ao tempo e à situação de uso, podem sofrer modificações ou mesmo desaparecer. Diante desse processo, os autores afirmam que

[...] o que a esfera/campo define é um amplo leque de possibilidades: um rico repertório de gêneros variados que se amplia à medida que a esfera/campo se expande. Pense novamente na grande variedade de gêneros digitais que se criam constantemente e em como esse instrumento ampliou, por exemplo, as possibilidades de gêneros jornalísticos que aparecem simultaneamente na tela (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 68-69).

Notamos que as esferas de comunicação verbal são bastante flexíveis, já que estão também sujeitas ao tempo, pois, na contemporaneidade se observa o constante surgimento de diferentes maneiras de se comunicar através de novas tecnologias digitais da informação e comunicação e, conseqüentemente, outros gêneros discursivos. Nesse contexto, é importante estabelecer novos conceitos que abarcam essa diversidade tecnológica, como o texto multimodal ou multissemiótico, caracterizado por “[...] recorrer a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses) em sua composição.” (ROJO; BARBOSA 2015, p.108). É importante atentar-se a novas formas de composição e estilo da contemporaneidade para a análise, leitura e produção textual.

Outra consideração relevante, concentrada na perspectiva bakhtiniana, refere-se à distinção entre o gênero de discurso primário e o secundário, sendo esse mais complexo, por se apresentar em circunstâncias de comunicação culturalmente consideradas mais evoluídas, utilizando geralmente a modalidade escrita; enquanto o primário se apresentaria como mais simples e realizável no cotidiano.

Marcuschi (2004) adota, diferentemente, o conceito de gênero textual, associado à noção de textos materializados, centralizados na forma composicional, e divide os tipos textuais na definição da natureza linguística, abrangendo-os em cinco tipos: narração, descrição, argumentação, injunção e exposição. Outros autores, como Bronckart (2006), também aderem a essa terminologia, na justificativa de que todo texto se inscreve em um conjunto de gêneros.

Diante dessas terminologias, Rojo (2005) explica que os que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso fundamentam-se numa abordagem sócio- histórica da situação de comunicação, evidenciando a finalidade do locutor. No decorrer desta pesquisa, será utilizada a noção de gêneros discursivos, mesmo utilizando



concepções de Marcuschi (2008), uma vez que o conceito de gênero discursivo atende às questões relacionadas às práticas sociais. Em síntese, entendemos que a evolução das teorias acerca do gênero, tais quais os aspectos que as envolvem, como a prática e o contexto social, são informações relevantes ao considerarmos o ensino de gêneros orais e escritos.

#### 4.2 ENSINO DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Partindo das considerações bakhtinianas, entendemos que a interação verbal por meio da língua ocorre em práticas discursivas através de enunciados concretos. Bakhtin (2003) defende que, se não existissem os gêneros, a comunicação verbal seria quase impossível; haja vista que, para atingir os objetivos comunicativos, empregam-se diversas possibilidades de comunicação. Assim sendo, toda interação se dá por meio de algum gênero discursivo que se realiza por meio de um texto oral ou escrito. Sobre essa questão, Marcuschi (2008) realça a tese de que é impossível não se comunicar verbalmente através de algum gênero e texto: “Isso porque toda a manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero.” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Ramos (1997) esclarece alguns equívocos envolvendo o ensino de textos. A autora explica que é habitual utilizar a maior parte do tempo escolar no ensino da estrutura e da sistematização da língua em detrimento da produção de texto. Essa concepção teve origem no ensino tradicional, no entanto, é um problema pensar que “quem foi treinado para fazer descrição de estrutura saberá empregar tais estruturas aos produzir textos escritos.” (RAMOS, 1997, p.2). Se o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é a comunicação, é preciso então “[...] instaurar situações que levem o aluno a fazer uso efetivo da língua, atendendo, na medida do possível, a propósitos e interesses que têm a ver com sua prática social.” (RAMOS, 1997, p.2). Ademais, torna-se necessário unir a gramática ao ensino da produção textual, pois, estando integrados, eles facilitam a compreensão em uma língua. Essa política de apresentação de conteúdos em disciplinas fechadas tem raízes históricas, mas deve ser repensada e questionada. Nessa ótica, as ideias de Gallo (2003), baseadas em paradigmas de Deleuze e Guattari, evidenciam que

[...] a organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade (GALLO, 2003, p.71).

Em suma, percebemos que a organização curricular tem avançado quanto às noções do processo de ensino-aprendizado, contextualizando e integrando as matérias, porém, na prática, ela ainda é um problema dentro dos ambientes educacionais. Infelizmente, a divisão do conhecimento em disciplinas dificulta a interação e o diálogo entre as matérias, principalmente aquelas que são pautadas em práticas e exercícios em sala.

No Brasil, o processo de compreensão dos gêneros discursivos no ambiente escolar já tem sido muito mais amplo e sistematizado. Isso se justifica pelas referências curriculares nacionais, os PCN, que fortalecem conceitos relativos à importância dos estudos textuais:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente constituindo formas relativamente estáveis de enunciados (BRASIL, 1998, p.21).

É evidente que essa compreensão se fundamenta nas noções da teoria bakhtiniana, cujos preceitos relacionam-se às práticas comunicativas e aos gêneros discursivos. Bakhtin (2003) atenta para a infinidade dos gêneros do discurso, incluindo sempre gêneros orais e aqueles mais comuns do cotidiano. O domínio de um gênero está relacionado ao domínio de uma realização linguística em situações sociais particulares, logo, apropriar-se dos gêneros é de suma importância na socialização e nas práticas de atividades comunicativas.

Mesmo que na atualidade seja consenso entre linguistas teóricos e aplicados que o ensino da língua deve se dar através de gêneros, o trabalho com os gêneros orais precisa se tornar uma prática mais frequente na escola. Em uma pesquisa com vistas à verificação das teorias dos textos no livro didático do Ensino Fundamental, Santos (2011) ressalta alguns avanços relacionados à noção de diversidade de

gêneros, incluindo os da modalidade oral, e questões sobre adequação da linguagem. Todavia, ao tratar do contexto da sala de aula, afirma que nem todos os docentes trabalham as situações de comunicação que envolvem os gêneros orais. Frente a essa perspectiva, há uma problemática elucidada por Marcuschi (2008):

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. (MARCUSCHI, 2008, p.52).

Apesar da diversidade textual se fazer mais presente no currículo escolar, às vezes, não há uma orientação adequada quanto ao modo como isso tem sido realizado e quais os seus objetivos e resultados. Diante disso, entendemos que a “[...] transposição didática do gênero para a sala de aula não significa que estejamos diante de uma variação de gênero, desde que ele esteja realmente tendo um significado social para o aluno.” (GUIMARÃES E KERSCH, 2014, p.27). Assim, consideramos, principalmente, que o ensino do gênero tem que fazer sentido para o aluno não somente na esfera escolar, mas também na social.

Como já mencionado, um dos objetivos do ensino de língua materna é a competência comunicativa e, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), o gênero é um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares. Assim, endossando a perspectiva de Marcuschi (2008), eles partem da hipótese de que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.74), a fim de que desenvolvam a atividade comunicativa pretendida. As complicações do trabalho com os gêneros na escola são expostas por Dolz e Schneuwly (2004) ao esclarecerem que, devido à influência de um ensino tradicional, é comum que o gênero deixe de ser um instrumento de comunicação e torne-se o principal objeto de ensino-aprendizagem:

A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio de parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. A naturalização é aqui de uma outra ordem: o gênero nasce naturalmente da situação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.67).

Logo, é importante trazer para o espaço escolar os gêneros que funcionam na prática social. Porém, quando a escola se nega a atuar de forma comunicativa, ocorre uma inversão, na qual a finalidade passa a ser o domínio do gênero, negligenciando-se a situação de comunicação e tornando o gênero uma forma rígida e estável, muito mais teórica do que prática.

Marcuschi (2008) expõe a noção de competência comunicativa, pois acredita que deve-se considerar uma análise das interações verbais e produções discursivas, levando em consideração a reflexão sobre a língua e não somente um ensino normativo, já que a escola “[...] não ensina a língua, mas usos da língua e formas corriqueiras de comunicação escrita e oral.” (MARCUSCHI, 2008, p.55).

Em suma, as práticas com gêneros discursivos devem partir dos seus enunciados concretos e das situações reais de interação do cotidiano, com vistas a mostrar ao discente que ele domina a língua, pois, ao estudar os gêneros, o indivíduo compreende o processo no qual está inserido; entende como funciona a língua materna e entra em contato com diversos letramentos. Assim, torna-se crucial refletir sobre a língua como um conjunto de práticas sociais cognitivas e, além disso, como um sistema aberto, flexível e criativo.

### 4.3 LETRAMENTOS: HISTÓRIA E RELEVÂNCIA NO ENSINO

Historicamente, o uso do termo letramento surgiu a partir de investigações acerca do processo de aquisição da leitura e escrita. Diante disso, sucederam-se muitos estudos nessa área, viabilizando o reconhecimento dessas práticas que vão além de apenas ler e escrever. Essa discussão prosseguiu em vários países simultaneamente e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) incrementou o conceito de *literate* para *functional lyiterate*, sugerindo, assim, que o domínio da leitura e da escrita fosse além do saber ler e escrever (SOARES, 2003).

Nos Estados Unidos, o conceito de letramento surgiu ao se perceber que indivíduos tidos como alfabetizados não atingiam com satisfação as exigências sociais de

leitura e escrita. No entanto, não há, no referido país, uma diferença entre os termos alfabetização e letramento, já que existe apenas uma designação e uma única palavra para ambos os conceitos: *literacy*. No Brasil, o termo letramento foi recentemente inserido em nosso léxico, causando concepções equivocadas sobre as noções de letramento e alfabetização.

Há, nessa questão, uma série de problemas, principalmente quando se fomentam discussões acerca do fracasso escolar, em que avaliações externas, como SAEB, ENEM e PISA, comprovam um baixo desempenho populacional nas habilidades de leitura, escrita e interpretação, divulgando uma enorme quantidade de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados; sendo que, na realidade, eles são alfabetizados, mas, muitas vezes, não dominam os gêneros contemplados nessa avaliação. Em outras palavras, muitas vezes, o indivíduo sabe ler e escrever, mas não compreende as habilidades das atividades solicitadas.

Com o passar do tempo, houve uma expansão do significado de alfabetização, mesmo que, atualmente, ainda existam problemáticas envolvendo a definição de alfabetização e letramento. Essas divergências criam conceitos binários quando deveriam ser, na prática, complementares. Mas a maioria dos autores fazem distinções para designar essas duas expressões, considerando-as separadamente. Soares (1998) caracteriza as duas como ações diferenciadas e conceitua a alfabetização como forma de capacitar o indivíduo na habilidade de leitura e escrita; enquanto Marcuschi (2008) a compreende “como um aprendizado por meio do ensino no domínio ativo e sistemático de ler e escrever. (MARCUSCHI, 2008, p. 21)” À vista desses dois conceitos, compreendemos que a definição de alfabetização envolve a codificação e decodificação da língua, enquanto o letramento é muito mais amplo, pois se caracteriza como práticas sociais por meio da leitura e escrita.

O letramento envolve as mais diversas práticas da escrita, que vão desde um conhecimento mínimo de identificação de nomes e números até a prática da escrita mais complexa. Sendo assim, “[...] letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.” (MARCUSCHI, 2004, p.25). O autor afirma ser este um processo de

aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita no cotidiano, logo, se constitui como um conjunto de práticas; diferentemente da alfabetização que ocorre na instituição escolar, como um aprendizado mediante ao ensino (MARCUSCHI, 2008).

Sobre a questão do letramento, Kleiman (2008) o define como um “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2008, p.18). Também expõe que não se trata de um método, nem habilidade, mas um processo que envolve os usos da escrita na sociedade. (KLEIMAN, 2005). Observamos que a abordagem acerca dos letramentos, diferente do conceito de alfabetização, relacionam-se à escrita e às práticas sociais, associadas ao contexto em que se desenvolvem. Dessa forma, percebemos a importância de se trabalhar a prática social do gênero, em oposição ao ensino tradicional, que se centraliza nos conteúdos curriculares.

Pioneiro nos estudos de letramentos, Street (2012) apresenta o conceito de letramento por meio de dois modelos: o autônomo e o ideológico. Conforme o modelo autônomo, as habilidades de leitura e escrita tradicionais são neutras e devem desconsiderar o contexto de produção. Já o modelo ideológico está relacionado a múltiplas práticas ligadas ao tempo, espaço e à ideologia local:

As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas (STREET, 2012, p.82).

É possível perceber que não existe um letramento exclusivo e único, visto que as práticas de letramentos estão ligadas ao contexto cultural de uma sociedade; logo, elas devem estar relacionadas ao contexto. Street (2012) é um dos estudiosos que trabalha na perspectiva do modelo ideológico de letramento e explica que o letramento esteve sempre associado a avanços cognitivos e a testes tradicionais de leitura e escrita.

A questão cultural é fator crucial para o ensino de gêneros no contexto escolar, visto que a heterogeneidade cultural reflete nas diferenças quanto às características de

gêneros. Nesse contexto, Marcuschi (2008) assevera que é primordial que a escola ofereça

[...] um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores etc. Os livros didáticos atuais não refletem de maneira muito clara essa posição, mas já são muito abertos a essa visão extraclasse que conduzem a esse caminho (MARCUSCHI, 2008, p.172).

A proposta de Marcuschi (2008) concentra-se numa visão plural do ensino, de forma que favoreça a cultura local fundamentada pelas crenças, pelos costumes e pelas práticas. Sabemos que a cultura, sobretudo no Brasil, não é homogênea e, nesse sentido, não se pode privilegiar apenas um determinado grupo dentro da esfera escolar.

Street (2012) também ressalta os chamados eventos e práticas de letramento. Para o autor, as práticas de letramentos relacionam-se a uma extensa noção cultural de se pensar a leitura e a escrita, realizando-as em contextos culturais. Nesse sentido, “[...] é a abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos.” (STREET, 2012, p.78-79). Já o termo evento de letramento relaciona-se a evento de fala ou escrita, isto é, uma “[...] situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem.” (STREET, 2012, p.75).

Outra abordagem recente diz respeito aos multiletramentos, conceito desenvolvido por um grupo de pesquisadores denominado Grupo Nova Londres, que identifica a urgência de a escola incluir, em sua proposta, os novos letramentos da sociedade contemporânea e abarcar as variedades culturais de um mundo globalizado nos currículos. Conforme Rojo e Almeida (2012), a necessidade surgiu, pois as instituições escolares estavam desatualizadas em relação ao uso de ferramentas de acesso à comunicação e informação, além da constância do aumento da violência social entre jovens; logo, como forma de abranger e discutir esses dois fatores,

[...] a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se

comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO; ALMEIDA 2012, p.13).

O conceito de multiletramentos se diferencia do de letramentos (múltiplos): este aponta apenas para a multiplicidade e a variedade de práticas letradas; aquele focaliza a diversidade cultural dos textos e linguagens, por meio do qual se comunica. No que se refere à multiculturalidade, é preciso enfatizar que o contexto escolar tornou-se um ambiente de produções culturais diversas e de diferentes letramentos, possibilitando a desconstrução da dicotomia cultura popular e erudita que já não se sustenta, devido a uma mistura de culturas e etnias que abre caminho para novos gêneros, mídias e tecnologias. A mudança no cenário contemporâneo em relação às consequências do acesso à tecnologia favorece os movimentos sociais e os indivíduos marginalizados, revertendo sua posição de receptor-consumidor para também produtor de informações. (ROJO; ALMEIDA, 2012).

A interatividade – característica dos multiletramentos – depende das ações dos usuários através de trocas de mensagens, postagens e compartilhamentos que possibilitam a produção colaborativa, transgredindo as relações de poder e o “[...] controle unidirecional da comunicação e da informação [...]”. (ROJO; ALMEIDA, 2012, p.24).

Em síntese, podemos perceber a abrangência com que se concebe o termo letramentos, uma vez que os estudos ainda se constituem em desenvolvimento. Diante das considerações, as pesquisas sobre o letramento favorecem a ampliação e progressão das práticas que envolvem o estímulo de competências, consideradas relevantes para a sociedade, levando o indivíduo à busca do conhecimento, à ampliação da capacidade crítica e à formação da cidadania.

#### 4.4 GÊNERO DISCURSIVO: DEBATE

A tradição escolar costuma engessar os gêneros que são estudados ao longo da vida estudantil, ignorando os mais comuns do cotidiano e colocando em visibilidade os que, geralmente, são os pertencentes à modalidade escrita. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) sugerem um enfoque de agrupamento de gêneros com vistas a definir as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes. Assim,



propõem os aspectos tipológicos de: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Além disso, salientam que cada um desses agrupamentos precisaria ser trabalhado em todos os graus de escolaridade. Com o tempo, as tipologias que abarcam a finalidade de enunciar e argumentar foram, aos poucos, ganhando destaque. Nesse sentido, destacamos diversas particularidades no contexto escolar que dificultam contemplar um contingente de gêneros, além de que existem diversos equívocos, tanto no processo de aplicação de métodos no ensino de gêneros, quanto na escolha dos gêneros a se trabalhar. Ao tratar desses aspectos, assim como já foi considerado, fica evidente que os gêneros orais ainda permanecem alheios ao contexto escolar. Conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o processo de aprendizagem de um determinado gênero deve ocorrer também de forma sistemática, isto é, deve-se criar condições para que o texto seja compreendido e produzido, sendo ele oral ou escrito.

Primeiramente, é primordial discutir quais deveriam ser os gêneros utilizados em sala de aula. Para tanto, é preciso contemplar também os gêneros mais comuns do cotidiano, sendo estes os que deveriam ser mais trabalhados dentro do contexto escolar. A escola deve contribuir e possibilitar ao discente aprimorar a comunicação dentro das práticas reais da sociedade, pois nem sempre os gêneros mais complexos são aqueles que devem ser prioritariamente trabalhados. A escola pode abarcar uma diversidade de gêneros sem que precise focar apenas em uma quantidade muito reduzida ou tradicional.

Outro aspecto a ser observado diz respeito aos gêneros que envolvem a oralidade. Sendo a escola tradicionalmente voltada à escrita, é comum que os gêneros orais fiquem fora das práticas discursivas. Ademais, conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), é possível observar que, nos eventos comunicativos orais realizados no contexto escolar, ainda persiste a reunião de escrita e fala, ou, muitas vezes, a finalidade da modalidade oral em uma atividade escolar é atingir a escrita como objeto de ensino. Por isso, a escola necessita elevar a modalidade oral da língua a um lugar de destaque, com a mesma prioridade que a modalidade escrita, pois é importante levar os alunos a conhecer e dominar as formas de produção oral do cotidiano.

O último ponto observado diz respeito à atividade discursiva de argumentar, que ainda se mostra insuficiente no ensino, existindo poucas formas de sistematizá-la ou mesmo praticá-la. Além disso, a escola contempla alguns gêneros argumentativos pouco aplicados no cotidiano, mas ignora outros mais usuais no meio social. Conseqüentemente, há um engessamento no ensino de alguns gêneros, como, por exemplo, o dissertativo-argumentativo, esquecendo-se de outros que se utilizam da argumentação e são mais comuns nas práticas sociais, entre eles, o artigo de opinião, a carta argumentativa, o comentário e o debate. Todos esses empregam, explicitamente, o uso da atividade argumentativa.

As contribuições de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) nos permitem compreender alguns conceitos e atividades acerca da oralidade e do ensino do gênero oral. Os autores exemplificam essa ideia, ao explicar que, em muitas escolas, professores queixam-se da dificuldade que parte dos alunos têm em tomar a palavra, discutir problemas com os outros e refutar um ponto de vista. Essa situação resulta, conseqüentemente, na falta de trabalhos que levem à prática da oralidade e da argumentação como atividades discursivas. No contexto brasileiro, ainda é comum que a oralidade fique limitada a atividades de seminários e apresentações.

Diante disso, pensamos na possibilidade de incluir o debate de outras maneiras, de modo que seja “[...] um gênero que pode ser praticado com outros fins, além dos da regulação da vida escolar. Mas, então, que debate trabalhar em classe?” (DOLZ, SCHNEUWLY E PIETRO, 2004, p.71). Partindo dessas considerações, a proposta do gênero debate, já contemplada em alguns livros didáticos e em artigos, monografias e dissertações, tem se tornado uma alternativa que pode auxiliar e contribuir na prática argumentativa oral:

O debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou procedimento de descoberta (DOLZ, SCHNEUWLY E PIETRO, 2004, p.214).

Como visto, o debate viabiliza formas de interações necessárias à defesa de um ponto de vista, atividade essa já apontada como importante pelos PCN. Ademais,

Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) abordam outras capacidades solicitadas em um debate oral: a cognitiva, a linguística e a social; além da escuta, a tomada e a retomada do discurso e a gestão da palavra entre os participantes:

O debate propriamente dito é constituído pelo conjunto das intervenções – cada uma delas fornece esclarecimento à questão controversa, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial [...] (DOLZ, SCHNEUWLY E PIETRO, 2004, p.72).

Os autores evidenciam que o debate dentro do contexto escolar não precisa ter uma dimensão agressiva, como nos debates midiáticos, em que dominar e triunfar em detrimento do outro se faz uma finalidade, mas sim como situação de comunicação em que se possa desenvolver a oralidade em público, a crítica em situações sociais e, por fim, as atividades da linguagem – nesse caso, a argumentação. Nesta mesma perspectiva, Nascimento (2015) trata das vantagens e características do uso do debate em sala de aula, esclarecendo a importância do processo que exige escuta atenciosa dos discursos que antecedem a tomada de turno, levando, muitas vezes, à reformulação da posição inicial dos interlocutores. Ele(a) revela também o uso e a importância da argumentação nesse tipo de situação comunicacional:

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

Deprendemos da citação acima a importância de trazer o debate para o contexto escolar, de modo que se trabalhe esse gênero para a compreensão das estratégias argumentativas. Além disso, salientamos a importância de tratar com os alunos dos procedimentos e das estratégias que podem ser utilizadas como recurso para persuadir.

A fim de sistematizar o gênero em questão. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) definem três tipos de debates. O *debate de opinião de fundo controverso*, que tende a influenciar ou transformar a crença e opinião do outro por meio de confrontos. Essa definição se assemelha à de Costa (2012) acerca do debate regado como “a

exposição da razão em defesa de uma opinião contra um argumento” (COSTA, 2012, p. 94). Há também o *debate deliberativo*, que possibilita a tomada de decisão, de escolha ou de negociação para interesses coletivos. Por fim, o *debate para resolução de problemas*, cujo foco é o conhecimento, aumentando-se a capacidade dos alunos na busca de soluções.

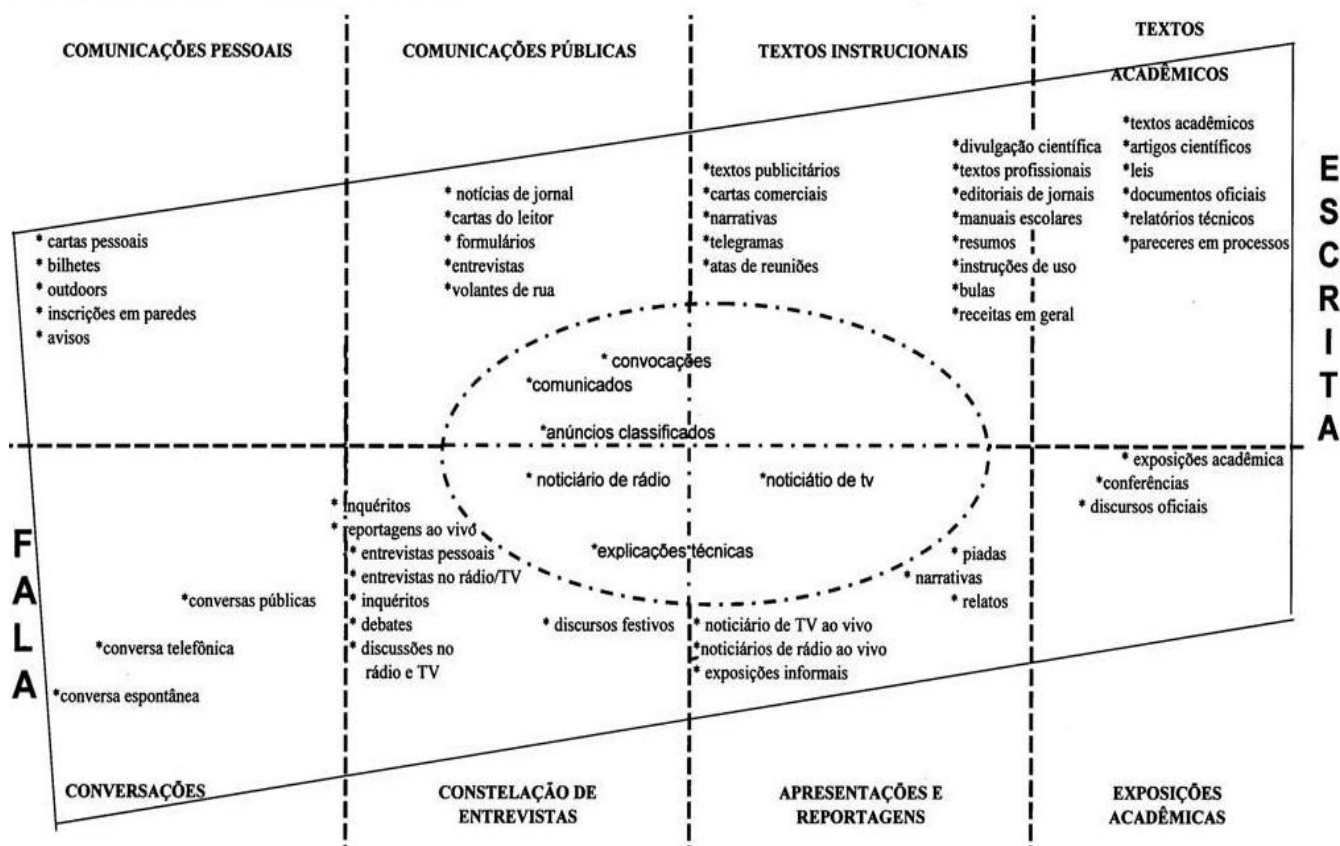
Outro fator importante na atividade do gênero debate público diz respeito à organização do debate, que dependerá do tipo escolhido. Há diversas formas de posicionar fisicamente os debatedores em sala: em círculo ou agrupados, por exemplo, no caso do *debate de opinião de fundo controverso*. Mas, entre essas características, é fundamental a alternância de turno dos debatedores, pois “as trocas de turno constituem diferentes enquadres acionais entre os debatedores que configuram um tipo de discurso que se apresenta conjunto e implicado na situação de produção” (NASCIMENTO, 2015, p.212). Esse processo de interação resulta num discurso único, suscitado em conjunto e provocado por uma situação de comunicação.

É pertinente também tratar do papel do professor como mediador; este é responsável pela abertura e encerramento do debate, além de agir para que “nenhum dos participantes domine ou controle a posse dos turnos” (NASCIMENTO, 2015, p.210). Ademais, ainda têm-se questões referentes à preparação da tarefa, isto é, as leituras pré-debate e os recursos utilizados para persuadir o oponente. São inúmeros os aspectos suscitados e observados para a concretização do gênero debate.

Por meio dessas considerações, e retomando a questão do contínuo, suscitada por Marcuschi (2004), não podemos enquadrar o gênero debate regrado como um protótipo apenas da modalidade oral, mesmo que ele se constitua, em sua maior parte, como um gênero da fala. Pode-se fazer uso da modalidade escrita no decorrer da interação, por meio de atividades de leitura, pesquisas e anotações. Assim, na representação do Gráfico II, que apresenta os gêneros conforme os contínuos da fala e escrita, o gênero debate se situa, em parte, composto por leituras e anotações escritas, e, em outra parte maior, por meio da fala, na modalidade oral. Essa

concepção foi extremamente importante para a diversidade de gêneros orais e escritos para compor a Sequência Didática, já que entendemos que as modalidades do uso da língua não são dicotômicas e “se dão dentro do *continuum tipológico das práticas sociais de produção textual*”. (MARCUSCHI, 2004, p.37, grifos do autor).

Figura 3: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2004)

No que tange às capacidades argumentativas, que são fundamentais para a tomada de posição sustentada por um argumento, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) explicam que o gênero debate regrado objetiva a construção coletiva de saberes em relação a um determinado assunto. Por isso, é possível desenvolver o conhecimento dos alunos e auxiliá-los na tomada de posição em relação a um ponto de vista. Há outro ponto que deve gerir a condução do trabalho com a argumentação no debate regrado: o tema escolhido, pois, segundo os autores:

[...] um tema pode se revelar muito complexo para os alunos, por exigir conhecimentos aos quais eles não têm acesso [...] Mas o tema pode

também ser muito simples e faltar-lhe espessura social e cognitiva. [...] Dito de outra maneira, o tema escolhido deve permitir um progresso real aos alunos [...] (DOLZ, SCHNEUWLY E PIETRO, 2004, p.225).

De modo geral, a escolha do tema, de acordo com Kersch (2014) é primordial para a evolução do debate, possibilitando aos alunos a tomada de posicionamentos e, conseqüentemente, a ação de argumentar. Logo, é fundamental que o assunto seja condizente com sua realidade e universo social. Diante disso, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) elencam quatro dimensões que devem ser priorizadas na escolha do tema, sendo elas: a dimensão psicológica, que concerne aos interesses dos alunos; a cognitiva, relacionada à complexidade do tema e ao conhecimento dos alunos; a social, que se relaciona com o contexto dos alunos, de modo a fazer sentido em suas vidas e, por fim, a didática, para que haja aprendizagem.

Todos esses aspectos, no entender de Dolz, Schneuwly e Pietro (2014), são cruciais na aplicação de uma atividade envolvendo o gênero debate, a fim de que seja alcançado o seu objetivo didático, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem. O debate é um gênero que auxilia no aprofundamento dos conhecimentos sociais, assim como no aprimoramento de ideias e argumentos e de mudança de atitude e valores.

Vivem-se, a todo instante, conflitos e divergências sociais que fomentam discussões acerca de diversos assuntos. Nesse sentido, as capacidades argumentativas dos indivíduos estão sempre à prova. Acreditamos que a sala de aula pode, então, prover condições para a prática interativa, a fim de auxiliar o aluno a compor e construir as habilidades requisitadas em um embate social, como a crítica e a tomada de posição, considerando também a importância do respeito.

#### 4.5 CONCEPÇÕES SOBRE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Com base nas concepções teóricas de Marcuschi (2004; 2008), consideramos que o ensino de gênero favorece o conhecimento das diversas situações reais de linguagem, bem como a ampliação de variadas competências linguísticas. Ademais, os PCN de LP (BRASIL, 1998/2002) também propõem o gênero como objeto de

ensino com vistas à leitura, interpretação e produção de texto. Portanto, partindo desse pressuposto teórico, pensamos em práticas que pudessem levar o aluno a compreender a argumentação como atividade da língua, considerando que se trata de uma prática frequente nas atividades orais. Por isso, consideramos a oralidade como uma das formas de conduzir naturalmente o indivíduo à compreensão, ao uso e ao aprimoramento da argumentação.

Diante disso, observando a necessidade de contribuir com os estudos acerca da argumentação no contexto escolar, debruçamo-nos sobre a teoria proposta por Dolz e Schneuwly (2004), tendo em vista que esses autores sugerem um modelo didático com a finalidade de compreensão das particularidades dos gêneros. Por isso, para elaboração das atividades aplicadas em sala no contexto desta pesquisa, foi utilizada a concepção de Sequência Didática (SD), que é uma organização de atividades pedagógicas com vistas ao domínio de um determinado gênero, de forma que proporcione o exercício do uso da língua:

Se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004 p. 43).

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), o processo de aprendizagem de um determinado gênero deve ocorrer também de forma sistemática, isto é, devem-se criar condições para que o texto seja compreendido e produzido, sendo ele oral ou escrito. Assim, os autores afirmam que as sequências didáticas que têm por finalidade o ensino de um gênero devem ser desenvolvidas a partir da criação de um espaço para estabelecer esse processo. Logo, os autores, em sua pesquisa, afirmam que as SD se configuram como

[...] sequências de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma

prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43).

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que esse processo, aliado à capacidade de linguagem dos discentes (práticas de linguagem) e às estratégias de ensino propostas pela Sequência Didática, permite a apropriação do gênero contemplado. Entendemos, então, que apropriar-se dos gêneros é dominar a realização da prática social, haja vista que esta gera o gênero. Essa capacidade de linguagem pode ser estabelecida como um ponto de início para o processo de compreensão de um gênero, pois são capacidades discursivas e linguísticas-discursivas, requeridas em uma situação de interação, e desenvolvidas ao longo da vida, a partir da reprodução de modelos de práticas de linguagem na sociedade. As práticas de linguagem são, então, as mediações comunicativas construídas e cristalizadas na forma de gênero. Por fim, Dolz e Schneuwly (2004) explicam que as estratégias de ensino são definidas como intervenções no meio escolar que favorecem o processo de aprendizagem de práticas de linguagem:

As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. Nesse sentido, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004 p. 45).

Assim, a Sequência Didática se mostra como recurso importante ao processo de aprendizagem dos gêneros. Dolz e Schneuwly (2004) sugerem um enfoque de agrupamento de gêneros com vistas a definir as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes. Assim, propõem os aspectos tipológicos de: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83), logo, a escolha dessa abordagem se justifica pela possibilidade de proporcionar ao aluno conhecer e dominar situações de linguagem diversas, sobretudo a argumentação oral. Diante disso, a SD objetiva

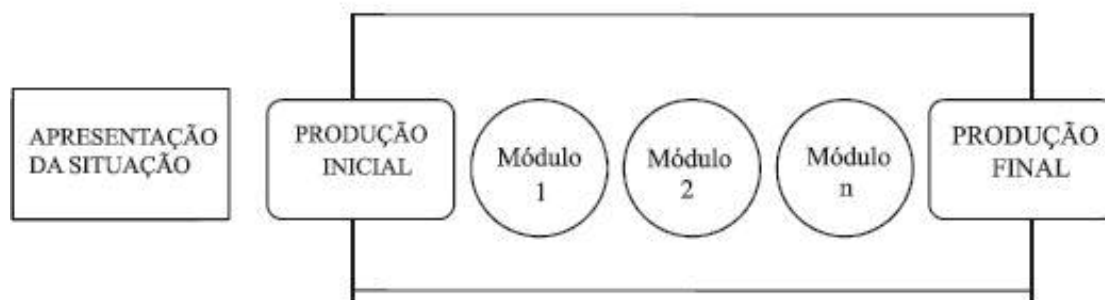


Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.82)

Como podemos observar, a proposta deste trabalho centra-se na possibilidade de produção de textos orais e escritos em situação escolares e extraescolares, por meio de uma estratégia de ensino, ou seja, de um conjunto de atividades em torno de um ou mais gêneros discursivos. Diante disso, consideramos que a SD daria base estrutural a nossa pesquisa, dado seu aspecto organizacional e prático, a fim de contribuir na sistematização de uma sequência de práticas de letramentos que favorecessem, como já mencionado, a realização e compreensão da argumentação oral.

Para tanto, a estrutura de uma SD é constituída pelos seguintes módulos: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1; módulo 2 ou mais, se necessário; e produção final, como demonstrado abaixo.

Figura 4: Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

A proposta de Dolz e Schneuwly (2004) inicia a partir da apresentação da situação em que se deve expor aos alunos as práticas que serão realizadas, bem como a importância do conteúdo a se trabalhar, para, então, partir para a primeira produção, que se estabelece num primeiro encontro com o gênero ou o que os alunos entendem do gênero em questão. Essa primeira etapa é imprescindível para que o professor possa “circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.86) e,

assim, definir sobre como proceder, definir e intervir nas atividades seguintes. Essa etapa se caracteriza como investigativa e não precisa, necessariamente, ser complexa nem bem delimitada.

A partir de então, iniciam-se os módulos que serão desenvolvidos ao longo da SD, variando as atividades e exercícios propostos, observando os comportamentos e as competências dos alunos para, então, dar início à produção final. Os módulos são constituídos de uma sequência de atividades que objetiva trabalhar as dificuldades apontadas na primeira etapa e tratam as capacidades necessárias para realização da atividade final. Assim, Dolz e Schneuwly (2004) sugerem que sejam trabalhadas atividades variadas, a fim de possibilitar o acesso a diferentes vias e instrumentos para o objetivo pretendido. Diante disso, percebemos que a SD deve ser organizada de modo que se permita a compreensão e apropriação de variados gêneros, diferentes capacidades de linguagem (oral e escrita) e domínio da situação de comunicação pretendida.

Por fim, na produção final, será oportunizado ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos realizados no módulo. Nesta situação específica, em que a produção inicial e a final se constituem de produções orais, segue-se uma lógica de avaliação diferenciada. Dolz e Schneuwly (2004) tratam de outras formas de avaliação para uma produção final na modalidade oral, como a memorização, o controle do comportamento na linguagem e o preparo para a situação exposta.

## 5. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos e o tipo de pesquisa adotada para a coleta e análise dos dados. Além disso, caracterizaremos o contexto da pesquisa, a descrição do espaço e os sujeitos participantes, bem como os procedimentos de análise. Tratamos também da Sequência Didática utilizada na aplicação das atividades realizadas em sala de aula e seus componentes didático-pedagógicos.

### 5.1 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para execução deste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, já que pretendemos elaborar, aplicar e analisar uma sequência de atividades no campo educacional, de modo a proporcionar uma reflexão sobre a prática argumentativa por meio da modalidade oral. Essa metodologia de pesquisa se caracteriza “[...] pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada” (GIL, 2009, p.143), assim como pela flexibilidade de redirecionamento das práticas, caso haja necessidade. A escolha desse tipo de investigação está relacionada à solução de problemas práticos por meio do envolvimento da pesquisadora na elaboração e aplicação de um projeto em sala de aula.

Diante disso, considerando o envolvimento da pesquisadora em todas essas etapas, houve a necessidade da realização de uma pesquisa-ação, que se constitui como um planejamento de práticas para fins educacionais e sociais, já que ocorre como “[...] uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva” (BALDISSERA, 2001, p.6).

Logo, a pesquisadora foi também participante, posto que atuou e realizou todas as etapas da atividade, desde a fase exploratória, que se estabelece no reconhecimento do local e na conversa, “[...] com os representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa.” (GIL, 2009, p.144), até a execução de um conjunto

de atividades. Nessa mesma perspectiva, Chizzotti (1991) esclarece que a abordagem qualitativa, que serve como orientação geral da pesquisa, se fundamenta na relação e no vínculo entre a realidade e o sujeito, pois o sujeito-observador faz parte do processo de análise, de experiência e de conhecimento que se constituem como dados importantes para a pesquisa.

Ainda sobre a pesquisa-ação, podemos conceituá-la como uma das inúmeras variedades de investigação-ação, que se caracteriza como um processo que segue um ciclo de práticas de ação e investigação na intenção de melhoria da própria prática. Tripp (2005), a respeito desse ciclo, explica essa representatividade nas etapas a seguir: planejar, agir, descrever, avaliar e, assim, se repete o ciclo. Logo, tem-se a identificação de um problema, seu planejamento com vistas à solução, o monitoramento e, por fim, a avaliação de sua eficácia. Tripp (2005) define pesquisa-ação como “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.” (TRIPP, 2005, p. 477).

Quando refletimos sobre o contexto de sala de aula, ambiente em que as ações são sempre repensadas e reformuladas, tendo em vista a dinamicidade e interatividade do local da prática, é essencial pensarmos em todo o processo, desde a etapa da investigação até o final do ciclo (BALDISSERA, 2001). Isso é primordial, principalmente porque a P-A implica a participação de outros agentes ativos, por isso a coletividade é um fator importante. Esse tipo de pesquisa tende a ser participativa, já que há a finalidade que os participantes sejam atingidos por meio de uma perspectiva da mudança realizada e por meio de uma perspectiva puramente prática, uma vez que “a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo” (TRIPP, 2005, p.454). Essa participação permite a democratização do saber, bem como a orientação das práticas do pesquisador. Em suma, podemos dizer que, dentro da P-A, existem diversas formas de participação e envolvimento, tanto dos que serão atingidos pela transformação da prática, tanto daqueles que se fazem essenciais na colaboração como parceiros, nas variadas etapas da pesquisa.

Por fim, em virtude das concepções aqui analisadas, podemos esclarecer que a P-A atende às necessidades desta pesquisa e coopera como ferramenta de organização e procedimento, a fim de atuar no contexto escolar e de fazer refletir sobre as práticas, os ciclos e o caráter da pesquisa.

Também ressaltamos que foram previstos, no decorrer desta pesquisa, ajustes na sequência de atividades propostas, que se refere ao princípio de flexibilidade. Dolz e Schneuwly (2004) referem-se ao planejamento e módulos e da possibilidade de adaptação:

A modularidade deve ser associada à diferenciação pedagógica. Levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática a sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.110).

Já que a escola se constitui como ambiente dinâmico e versátil, aliado ao princípio da flexibilidade, que deve perpassar um planejamento, faz-se necessária a escolha desta metodologia.

## 5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Na pesquisa qualitativa, a definição do ambiente faz parte do processo de investigação da pesquisa, haja vista que os pesquisadores “[...] tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou o problema que está sendo estudado.” (CRESWELL, 2010, p.208). Diante disso, é importante descrever o local em que se desenvolveu o trabalho e de onde são recolhidos os dados para análise.

A pesquisa-ação foi desenvolvida em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, cuja fundação ocorreu na década de 1970. Essa instituição de ensino objetiva possibilitar ao educando condições para o desenvolvimento de valores e conhecimentos necessários ao exercício consciente da cidadania, além de garantir sua orientação básica para o mundo do trabalho e o desenvolvimento das competências, para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica. A organização da escola é baseada no Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. O Projeto Político-Pedagógico (2015) é voltado para a ação coletiva por meio de uma proposta pedagógica democrática e significativa, com intuito de se adequar às necessidades das transformações da atualidade, para que haja o fortalecimento da efetiva cidadania em favor das gerações emergentes, e estabelecer novos paradigmas de práticas pedagógicas direcionadas à formação da cidadania crítica, reflexiva e transformadora.

A escola atende a uma clientela de classe média baixa. A maioria é de moradores do bairro Laranjeiras, na cidade de Serra, porém, há também alguns alunos de bairros vizinhos. Com algumas exceções, os alunos possuem a idade compatível com a série em que cursam. Além disso, a escola oferece a modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA). O grupo de discente é formado por 814 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A equipe de profissionais é constituída por uma diretora, três pedagogos (cada um em um turno), além de coordenadores de turno, professores, auxiliares de secretaria escolar, estagiários, cuidadora, serventes, merendeiras e vigilantes.

Em relação aos participantes da P-A, é necessário caracterizar os sujeitos da pesquisa. Assim, a turma escolhida para aplicação da SD foi o 9º ano (Ensino Fundamental) composto por 34 alunos, lembrando que, na ocasião, contamos com a presença de, normalmente, 25 discentes. O perfil dos alunos é de adolescentes de aproximadamente 13 e 14 anos, provenientes do mesmo contexto escolar e moradores do mesmo bairro onde se situa a escola ou de alguns bairros vizinhos. A escolha do público desta pesquisa, alunos do 9º ano, se deve à necessidade de

ampliação da competência argumentativa, principalmente, porque essa competência é contemplada nos PCN (1998), mas pouco trabalhada no Ensino Fundamental.

### 5.3 O *CORPUS* DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Creswell (2010) destaca o pesquisador como parte fundamental para a pesquisa qualitativa e, de fato, é importante salientar que, neste contexto, todo o processo partiu das práticas pedagógicas da pesquisadora, bem como de conhecimentos adquiridos durante a revisão da literatura desta pesquisa. Assim, os instrumentos para coleta de dados também são desenvolvidos pelo próprio pesquisador, baseados em sua observação e análise. Vale salientar também que, nessa metodologia, há multiplicidade de fonte de dados que são pré-definidos antes da aplicação, mas que também podem ser alterados após a delimitação do *corpus*. Diante disso, Creswell (2010) qualifica esse método como interpretativo, já que os pesquisadores analisam a partir de suas observações.

Portanto, nesta pesquisa, os dados foram gerados com base no resultado da produção inicial e da produção final, bem como da análise da Sequência Didática e das atividades escritas. Assim sendo, o *corpus* utilizado é constituído de produções orais e escritas, pois, como já mencionado, devido ao caráter não-dicotômico do uso da língua, utilizamos as duas modalidades da língua, com vistas a efetuar exercícios múltiplos e variados que pudessem instigar o aluno a tomar a palavra, isto é, a compreender a fala e a escrita como eventos complementares e relacionados, como postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Além disso, há também a observação da capacidade e do comportamento linguístico dos alunos do 9º ano do EF.

Chizzotti (1991) esclarece que “na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio” (CHIZZOTTI, 1991, p. 84). Em outras palavras, todo o contexto e toda a manifestação são imprescindíveis para compor os dados de análise. Essa coleta é feita por intermédio de dois procedimentos destacados por Creswell (2010): por meio de anotações sobre o comportamento e as atividades dos

sujeitos participantes da pesquisa e através de materiais de áudio, tendo em vista que a produção inicial e final são orais, portanto, gravadas. Assim, para a fase da coleta de dados, utilizamos, como sugere Gil (2009), a observação participante e a análise interpretativa do conteúdo produzido.

Os dados coletados são, portanto, observados e a análise parte de três aspectos principais:

1. Análise da Sequência Didática
2. Análise das atividades e produções escritas
3. Análises das produções orais

Assim, atentamos para a análise da Sequência Didática como um todo, de modo a verificar a escolha da sequência desenvolvida e o comportamento dos discentes nesse contexto. Para tanto, utilizamos as concepções teóricas de Dolz e Schneuwly (2004), pois entendemos a importância de incluir uma análise das produções escritas. Além disso, realizamos também o cotejo entre a produção inicial e a produção final da SD. Para essa análise, principalmente no que se refere a questões que envolvem a argumentação, recorreremos à perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), Charaudeau (2008), e Koch (2006). De modo geral, as categorias de análise dos dados são as seguintes: reflexões sobre a SD, prática dos gêneros sugeridos, verificação do uso da argumentação na fala e na escrita, bem como aspectos relacionados ao comportamento e arguição oral dos discentes.

#### 5.4 ELABORAÇÃO DA SD

Para a realização deste trabalho, desenvolvemos uma pesquisa a partir de uma estratégia de ensino denominada Sequência Didática. Sendo assim, acreditamos que a SD possibilita auxiliar na produção da atividade argumentativa oral, a partir de diversas situações de comunicação e práticas de linguagem, sobretudo, por meio do gênero debate, que será enfatizado, principalmente, na produção inicial e final.

Utilizaremos o debate de opinião de fundo controverso, definido por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) como gênero que tem o intuito de persuadir, influenciar ou



transformar a opinião do outro por meio de confrontos e argumentações. Para tanto, a SD orienta a produção das etapas (módulos) para realização dessa tarefa.

Nossa SD, realizada no decorrer de sete encontros, de cinquenta e cinco minutos cada, apresenta a seguinte organização:

Apresentação da situação – Neste processo inicial, é detalhada a tarefa que deve ser realizada com os alunos, permitindo ao professor avaliar os conhecimentos e as dificuldades dos discentes. Assim, *a priori*, apresentamos aos alunos como se realizará a SD e qual a importância deste trabalho.

Produção inicial (Anexo A) – Nesta etapa, é lançado um tema para debate simples contando com as opiniões dos alunos. Para tanto, os alunos se dividem em grupo e, a partir disso, fazem um pequeno debate em sala, auxiliados e mediados pela pesquisadora. Essa tarefa se constitui como produção inicial, já que essa etapa não resulta, necessariamente, numa produção inicial completa, além de se constituir como produção simplificada. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Módulo 1 (Anexo B) – O primeiro módulo se constitui por meio de atividades de leitura, interpretação e produção. Os alunos fazem a leitura do poema “Intertexto”, de Bertold Brecht. A escolha do texto se justifica no fato de que ele permite aguçar a sensibilidade para reflexões sociais. Além disso, possibilitamos aos alunos emitirem suas opiniões na modalidade oral e na escrita, por meio de uma atividade de releitura do poema.

Módulo 2 (Anexo C) – Nesta atividade, os alunos fazem uma leitura de dois textos de opinião sobre a proposta de pena de morte. Logo após, manifestam uma opinião por meio do gênero comentário e percebem diferentes perspectivas e posicionamentos sobre um mesmo assunto.

Módulo 3 (Anexo D) – Neste encontro, são passados dois vídeos curtos apresentando o debate oral televisivo, de modo que os alunos percebam como ocorre a argumentação no gênero oral e quais as estratégias utilizadas. Posteriormente, os

alunos são divididos em dois grupos, independentemente de suas opiniões sobre o tema escolhido. Eles devem se reunir e, na sala de informática, selecionar os argumentos, em textos diversos, para ser feita a discussão entre eles e, assim, realizarem o debate na próxima etapa.

Produção final (Anexo E) – Esta etapa permite ao aluno colocar em prática as noções adquiridas ao longo do processo. Como esta pesquisa objetiva trabalhar a argumentação em texto oral, os alunos realizam um debate regrado, com o acompanhamento e a supervisão da pesquisadora.

É importante estabelecer que, em cada etapa, há uma diversidade de situações comunicativas propostas. Dolz e Schneuwly (2004) defendem que essa variedade permite a cada aluno “[...] ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Logo, observamos a oportunidade de lidar com diferentes letramentos e variados gêneros discursivos. Além do que suas produções ora são faladas, através de debates em grupos separados; ora escritas, por meio de seus textos escritos.

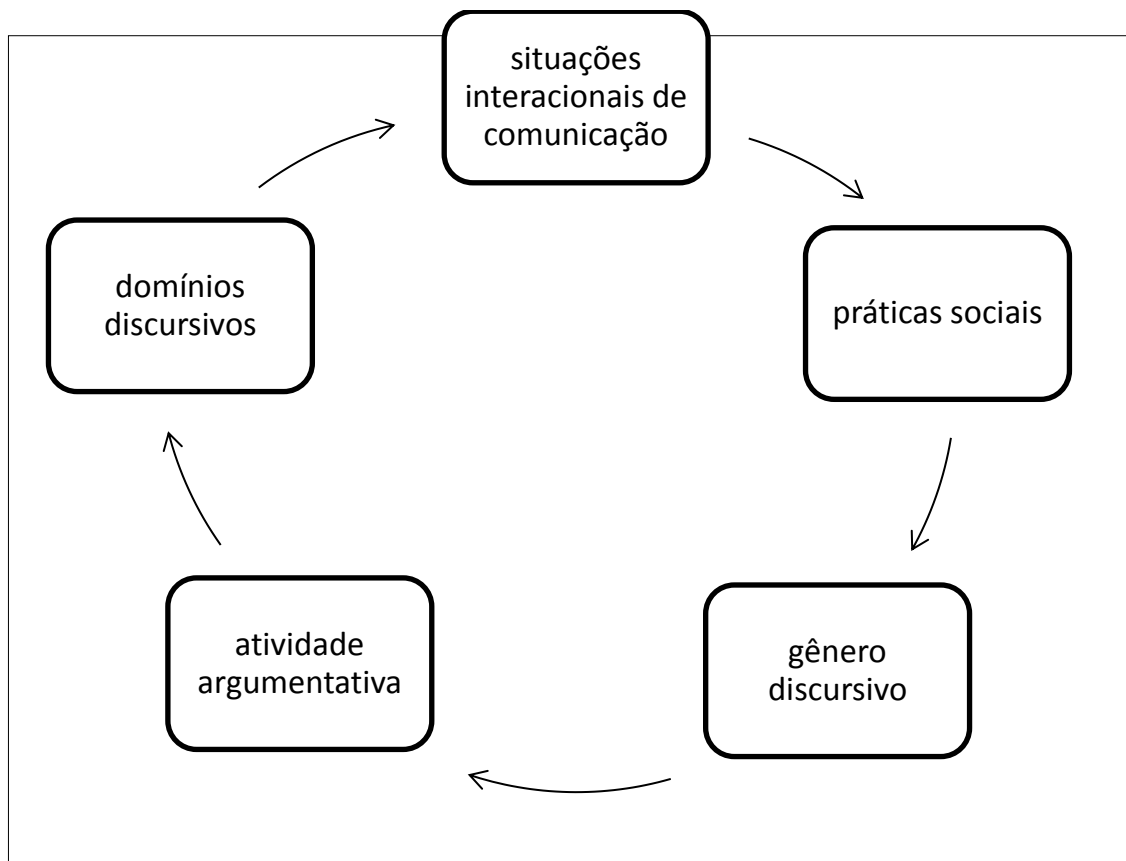
## 6. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados coletados. Para tanto, fazemos um relato sucinto das aulas ministradas e uma análise das atividades realizadas. Ressaltamos que as observações aqui apresentadas e os resultados demonstrados não são informações determinantes ou definitivas, já que cada grupo se constitui único, dinâmico e dotado de diferentes peculiaridades e características.

É imprescindível retomar as questões que norteiam esta pesquisa e que foram importantes para promover e guiar essa investigação. Como já mencionamos, a tradição escolar costuma engessar os gêneros que são estudados ao longo da vida estudantil, além de ignorar os mais comuns do cotidiano, colocando em evidência os gêneros escolares que geralmente são os pertencentes à modalidade escrita. A partir dessa consideração, acreditamos ser de grande relevância a contribuição da expressão oral no contexto de sala de aula, por meio de um gênero oral - debate regrado -, a fim de contribuir com a construção da argumentação dentro do espaço escolar, em um contexto próximo à realidade extraescolar.

A figura a seguir auxilia na compreensão dos principais pontos que norteiam o embasamento para a criação da Sequência Didática, bem como nos objetivos e questionamentos da pesquisa. Presumimos, embasados em Marcurschi (2008), Guimarães e Kersch (2014), Charaudeau (2008) e Dolz e Schneuwly (2004), que a competência comunicativa relaciona-se às situações interativas de comunicação, orais e escritas, que, por sua vez, são compreendidas como práticas sociais que, consolidadas na sociedade, geram um gênero discursivo. Por meio da apropriação dos gêneros, aprimoram-se as competências comunicativas, dentre elas, a atividade argumentativa.

Figura 5: Concepção resumida do referencial teórico



Fonte: Elaboração própria.

Compreendemos, aqui, o domínio discursivo considerando as condições necessárias para estabelecer a interação, pois o processo de interação implica a adequação de ações para que ocorra a comunicação. Marcuschi (2008) revela, entre as competências, as atividades verbais de raciocínio crítico e os processos argumentativos. Diante disso, considerando que todo processo de comunicação se realiza por meio de textos, orais ou escritos, que materialmente se concretizam em algum gênero discursivo, compreendemos que o gênero favorece o aprimoramento dessas competências comunicativas.

Baseando-nos nessas reflexões, partiremos, então, para análise efetiva dos dados. Os próximos tópicos estão organizados de acordo com as diferentes categorias de análises:

1. Análise da Sequência Didática;
2. Análise das atividades e produções escritas;
3. Análises das produções orais.

## **6.1 Análise da Sequência Didática**

Como forma de trabalhar os gêneros para promoção das capacidades linguísticas que se referem à oralidade e à argumentação, a Sequência Didática (SD) foi adotada nesta pesquisa, pois se apresenta com “[...] a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83).

Diante dessa finalidade, consideramos que a prática do gênero debate em sala permitiria o uso da fala e, conseqüentemente, devido ao aspecto argumentativo do gênero, permitiria, ainda, a prática da argumentação. Além disso, cabe à SD a orientação das etapas a serem seguidas, de modo a garantir a progressão de atividades que possam ser aplicadas em sala de aula.

### **6.1.1 Seleção dos gêneros discursivos e conteúdo temático**

Durante o desenvolvimento da SD, refletimos acerca de diversos aspectos que auxiliam em sua construção. A princípio, percebemos a necessidade de elaborar atividades que fossem dinâmicas e diversificadas, por ser esta uma característica da própria SD, que demanda, segundo Dolz e Schneuwly (2004), exercícios variados para possibilitar o acesso a diferentes vias a fim de alcançar o objetivo proposto. As atividades dinâmicas auxiliariam também para que os alunos se interessassem pelos exercícios propostos e se dispusessem a participar, logo, exploramos uma diversidade de atividades, tanto escritas quanto orais, a fim de que pudessemos usar diferentes modalidades, como a oralidade e outros recursos, como por exemplo, o texto multimodal. Nosso objetivo era abranger o uso da modalidade oral e escrita no ensino de língua, tendo em vista que, nas práticas sociais, a fala e a escrita se constituem como atividades que se manifestam geralmente em conjunto. Além disso, entendemos que as atividades escritas selecionadas impulsionariam a fala. A necessidade de cautela e preocupação na escolha dos temas e dos gêneros a serem trabalhados foi imprescindível para o progresso da SD, com vistas ao alcance dos objetivos pretendidos. Assim, é fundamental

[...] que o ensino da produção de discursos argumentativos precise ser adaptado, bem como arranjado, de acordo com a situação de comunicação e a especificidade de cada tipo de texto, cada gênero, ou seja, deve ser adaptado à faixa etária, à série e deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Importante também é reconhecer quais temas fazem parte do universo desse aluno de Ensino Fundamental, para que ele possa, a partir da produção do seu texto argumentativo (seja oral ou escrito), agir no mundo. (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.55).

Atentamos, portanto, para a escolha de gêneros discursivos que poderiam conduzir à prática social pretendida, para a elaboração de situações de comunicação que favorecessem os gêneros escolhidos e para os temas que promoveriam diálogo entre os alunos. Relativamente a este último aspecto, precisaríamos apresentar aos alunos temas que, de certa forma, causassem sentimentos diversificados como revolta, incômodo, sensibilidade, empatia e identificação para que eles pudessem se envolver no assunto e, como resultado, refletir e se posicionar. Conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o tema contribui para o progresso do debate e deve fazer parte da dimensão social, cognitiva e psicológica dos alunos. Portanto, em todos os encontros, deixamos claro que lhes seriam indicados diferentes temas que, provavelmente, lhes acarretassem a tomada de opiniões e posicionamentos diversos.

Outro ponto para o qual tivemos que atentar foi o da seleção dos gêneros discursivos, já que eles deveriam ser predominantemente argumentativos; porém, que pudessem ser de fácil compreensão dos alunos. O uso de variados gêneros para a construção das capacidades linguageiras é evidenciado nas pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004). Nesse sentido, Costa-Hübes e Bueno (2015) também tratam das vantagens da didática na escolha dos gêneros ao afirmarem que

[...] o gênero orienta não só as atividades e as estratégias de leitura e escrita do aluno, mas também permite o desenvolvimento das estratégias de intervenção organizadas em função dos conhecimentos existentes sobre as estratégias utilizadas pelos leitores e escritores iniciantes (COSTA-HÜBES; BUENO, p.38, 2015).

Dessa maneira, como forma de conhecer as capacidades comunicativas dos discentes, desenvolver outras e proporcionar diferentes situações comunicativas envolvendo a argumentação, utilizamos, na etapa de módulos, os gêneros

discursivos: abaixo-assinado, debate regrado televisivo, artigo de opinião, comentário e, distanciando-nos um pouco da argumentação, a releitura de um poema. Por fim, todas as atividades deveriam se voltar à prática social, de acordo com as concepções de Dolz e Schneuwly (2004), que compreendem o gênero como meio de articulação entre as práticas e os objetos escolares, a fim de que, por meio da prática do gênero, os alunos tenham a oportunidade de compreender as competências argumentativas. Vejamos o quadro que explicita a disposição dos gêneros e temas selecionados para cada etapa da SD:

Quadro 2: Quadro de gêneros discursivos na SD

<b>Etapa da SD</b>	<b>Conteúdo temático</b>	<b>Gênero discursivo</b>
Produção inicial	Justiça com as próprias mãos	Debate regrado
Módulo 1	Problemas sociais	Poema (releitura)
Módulo 2	Proposta de pena de morte no Brasil	Abaixo-assinado Artigo de opinião Comentário escrito
Módulo 3	Veracidade do Impeachment Possibilidade de cobrança nas universidades públicas	Debate televisivo
Módulo 4	Proposta de redução da Maioridade Penal	Reunião em grupo
Produção final	Proposta de redução da Maioridade penal	Debate regrado

Fonte: Elaboração própria.

A seleção desses gêneros se justifica pelo caráter argumentativo e social e acreditamos que os temas necessitam ser contemporâneos e de fácil compreensão, a fim de motivar os alunos a refletirem e a se posicionarem sobre os assuntos propostos, por isso fizemos as escolhas como a proposta da pena de morte ou a redução da maioria penal, por exemplo. A prática do gênero motivada por uma situação de comunicação evita uma construção apenas teórica do conceito do gênero trabalhado. No mais, toda a sequência visava, de forma geral, a contribuir para que os objetivos fossem alcançados e atingissem as transformações desejadas.

Diante dessa reflexão, partimos para a explicação dos módulos da SD. Assim, tratamos do desenvolvimento da prática, que vai desde a apresentação da situação até a produção final.

### 6.1.2 Apresentação da situação e produção inicial

A apresentação da situação iniciou com a chegada da professora-pesquisadora à sala, acompanhada da pedagoga que fez as devidas apresentações. Os alunos se mostraram exaltados e satisfeitos com a ideia de não ter aula de geografia, além de ficarem curiosos para saber o que seria realizado naquele dia. Diante daquele entusiasmo, ficamos com os alunos e pudemos explicar as atividades que faríamos, em sete encontros, bem como dizer-lhes que estavam participando de uma pesquisa. Conversamos brevemente sobre a tomada de posicionamentos e sobre o convencimento das pessoas em relação a uma ideia. Também falamos que faríamos um debate a fim de trabalhar a argumentação oral dos alunos. Logo, contextualizamos e apresentamos o tema “Justiça com as próprias mãos”, da forma mais impessoal possível e relembrando casos recentes. Os alunos demonstraram interesse, querendo contar os casos que já viram. Em seguida, pedimos que se identificassem, levantando as mãos, aqueles que eram a favor desse tipo de justiça: todos, com exceção de três pessoas, levantaram as mãos como sinal afirmativo. Ficamos surpresas com o posicionamento e, então, dividimos a sala em grupos contra e a favor, para que pudesse ocorrer um debate simples.

Em síntese, tentamos apresentar o problema de comunicação de forma definida, abarcando as questões colocadas por Dolz e Schneuwly (2004) para esta etapa.

1. *Qual gênero será abordado?* Debate
2. *A quem se dirige a produção?* A professora–pesquisadora e aos próprios alunos da sala.
3. *Que forma assumirá a produção?* Gravação em áudio e observação dos comportamentos coletivos.
4. *Quem participará da produção?* Alguns alunos da turma.

Após discussão separada em cada grupo, o debate começou. Esse momento é o início da primeira produção em que “os alunos tentam elaborar um primeiro texto



oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que tem dessa atividade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.84).

Os alunos se mostraram receptivos com a ideia do debate, porém a participação foi pequena, pois apenas 6 alunos falaram. O restante dos alunos não participou efetivamente, mas assistiu, torcendo pelo seu grupo. Durante o debate, os que participaram defenderam seus pontos de vista e se sentiram desafiados a cada contra-argumentação.

A produção inicial se mostrou essencial para o percurso dos módulos, conforme Dolz e Schneuwly (2004), haja vista que, por meio dela, foi possível pontuar o conhecimento dos alunos acerca do gênero, o nível de argumentação e o comportamento diante de uma atividade envolvendo a oralidade. Essa primeira atividade tem o papel de regular e delinear a SD.

### **6.1.3 Módulos**

Um dos objetivos do módulo 1 era apresentar uma prática social que aguçasse nos alunos o interesse e a importância de discutir temas sociais, mesmo que não os envolvessem diretamente, e, também, proporcionar o conhecimento de algumas ideias sobre os problemas da sociedade. Diante disso, apresentamos o poema “Intertexto”, de Bertold Brecht (Anexo F), que trata, basicamente, de se importar com pautas sociais que dizem respeito à coletividade. Após a leitura do exercício, orientamos uma atividade escrita, e os alunos se mostraram desanimados com a ideia. Mas, no decorrer da atividade, mostraram-se mais animados. Isso foi demonstrado por meio de fotos que os próprios alunos tiraram dos textos para guardá-los e, ao serem convidados a ler em voz alta, caso quisessem compartilhar o texto com os colegas, muitos participaram desse momento com entusiasmo. Essa atividade se caracteriza como uma tarefa simplificada de produção de texto, tendo em vista que “o aluno pode, então, concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.105).

No módulo 2, expusemos outro tema para discussão em aula, a fim de que os alunos tivessem a oportunidade de dialogar com os colegas e, por meio dessa prática,

pudessem ouvir os outros participantes, se posicionar diante de um tema e refletir sobre a possibilidade de diferentes posicionamentos sobre um mesmo assunto.

Apresentamos o tema sobre a proposta de pena de morte no Brasil e, automaticamente, os alunos quiseram participar com suas opiniões. Ouvimos alguns e pedimos que levantassem as mãos se fossem favoráveis à pena de morte. Novamente a maioria se mostrou a favor. Apenas uma aluna se posicionou contra veementemente e três alunos ficaram em dúvida. Fizemos, então, a leitura oral de dois textos, um que apresentava argumentos favoráveis e outro, contra à pena de morte (Anexo G). Ao estimular a expressão oral, por meio de perguntas sobre a opinião dos alunos, houve uma breve discussão relacionada ao tema, na qual parte dos alunos se mostrou à vontade para falar e defender seu ponto de vista. Tivemos o cuidado de pedir que os alunos escutassem seus colegas e respeitassem as opiniões contrárias. Nesse sentido, essa atividade se caracterizou como sendo de *elaboração de uma linguagem comum* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), tendo em vista que os alunos puderam comentar e criticar o conteúdo do texto. Em seguida, fizeram um comentário escrito sobre o próprio posicionamento, a fim de que tivessem outra oportunidade de se posicionar e defender uma tese; pois nem todos os alunos se sentiam à vontade para emitir suas opiniões oralmente.

A intenção do módulo 3 era apresentar um vídeo curto com partes de dois debates orais televisivos, com vistas à percepção de como ocorre a argumentação no gênero oral, como defender com diferentes tipos de argumentos um ponto de vista e como podemos utilizar os conhecimentos de mundo para persuasão. Os temas dos debates eram os seguintes: a veracidade do impeachment e a possibilidade de cobrança nas universidades públicas. Em seguida, nos dirigimos até a sala de multimídia para assistirmos aos debates. Os alunos permaneceram quietos, mas pouco interessados nos dois temas propostos. Após esse momento, na mesma sala, mencionamos que, na semana seguinte, aconteceria o debate e que o tema seria a redução da maioria penal. Pedimos que pudessem se posicionar em relação ao tema, com sinal positivo: 20 alunos se mostraram favoráveis e 12 contra. Mas entre esses, muitos se apresentaram em dúvida. Diante disso, dividimos a turma em grupos, independentemente de seus posicionamentos, e explicamos que alguns que eram contra a redução da maioria poderiam participar do grupo que era favorável

e o contrário também poderia ocorrer. Os alunos se sentiram entusiasmados com essa possibilidade. Então, após a divisão, foi feito um sorteio que indicava que posicionamento cada grupo defenderia. Logo após, os alunos foram incentivados a pesquisar, via internet, argumentos que pudessem ajudá-los na persuasão, comprovando, assim, seus posicionamentos. No entanto, devido a um contratempo técnico, apenas um computador funcionava. Como segunda alternativa, reunimos, em momentos diferentes, os grupos e discutimos os argumentos que poderiam ser usados.

#### **6.1.4 Produção final**

O objetivo da produção final foi permitir que o aluno colocasse em prática as noções adquiridas ao longo das atividades, das quais se destacam:

1. Escutar, criticar e se posicionar diante de um tema;
2. Refletir sobre a possibilidade de diferentes posicionamentos sobre um mesmo assunto;
3. Defender com diferentes tipos de argumentos um ponto de vista;
4. Utilizar os conhecimentos de mundo para persuadir;
5. Utilizar a oralidade como prática social.

Além disso, tivemos, como objetivo principal, permitir que, por meio de uma prática social, os alunos realizassem um debate em grupo sobre a redução da maioridade penal com vistas à utilização da argumentação oral. Nessa etapa, eles “colocam em prática os saberes e o saber fazer aprendidos e exercitados” (COSTA-HÜBES; BUENO, 2015, p.41). Assim, foram separadas duas aulas seguidas de 55 minutos para a organização da produção final. Os primeiros minutos foram reservados para a organização dos grupos e para o convite aos demais funcionários da escola. Durante esse período, a maioria dos alunos se mostrou motivada, mas muitos sinalizaram que não gostariam de falar no decorrer do debate. Houve, então, um diálogo com a turma explicando que nem todos precisariam falar, mas que gostaríamos da participação de todos através do silêncio, organização e incentivo aos demais. Também mencionamos que seria interessante que um por grupo falasse por vez e que não houvesse interrupção dos outros. Novamente, não

relacionamos quais eram de fato as características de um gênero debate regrado, pois consideramos que eles já haviam vivenciado o gênero na situação inicial e compreendido outras noções que abarcam as características do gênero, como escuta, tomada de turno e apresentação da tese e de argumentos para a defesa de um ponto de vista. Perguntamos se eles gostariam de acrescentar mais alguma regra ao debate. Não houve manifestação nesse sentido.

Após a chegada da pedagoga, que veio prestigiar os alunos, iniciamos o debate. Os grupos sentaram separadamente, um em frente ao outro, de modo que pudessem se olhar e se comunicar. Próxima a eles estava uma mesa com três cadeiras. A professora-pesquisadora sentou-se no meio, a pedagoga do lado esquerdo e, posteriormente, chegou a diretora que se sentou à esquerda. Os alunos prosseguiram o debate, com poucas pausas para maiores esclarecimentos e poucas intervenções.

Ao fim do debate, a palavra foi passada à diretora que teceu elogios, opinou sobre a argumentação e sobre o comportamento dos alunos e, por fim, se posicionou sobre o tema, opondo-se à redução da maioria penal. Logo após, a pesquisadora também se referiu aos argumentos e à linguagem utilizados pelos grupos.

### **6.1.5 Resultados**

Como já mencionado, o modelo de SD foi utilizado como recurso que auxiliaria na prática do gênero debate, como forma de proporcionar o exercício da oralidade e favorecer a competência argumentativa, requerida nesse gênero discursivo. Essa escolha se deve, principalmente, ao fato de que “o modelo didático de um gênero apresenta os recursos que podem ser transformados em conteúdos de ensino e mobilizados nas atividades escolares” (COSTA-HÜBES; BUENO, 2015, p.42). Logo, todos os conteúdos e gêneros selecionados foram pensados em razão dos objetivos pretendidos, isto é, de colaborar com o desenvolvimento da argumentação oral e da compreensão de gênero selecionado.

Podemos dizer, então, que a SD teve papel de auxiliar na elaboração de uma sequência de atividades apropriada ao contexto de sala de aula. Também contribuiu com uma seleção de textos diversificados, já que, a cada encontro, os alunos se mostravam motivados com a maioria dos gêneros discursivos selecionados.

Contudo, houve mudanças no decorrer da sequência de atividades, já que o público a que ela se destinou é heterogêneo. Essas alterações foram de ordem da escolha das atividades, tendo em vista que, originalmente, deveria haver uma atividade envolvendo outra produção de texto escrito. Porém, a suspensão da atividade ocorreu pelo fator tempo e por acharmos que fosse irrelevante a utilização de mais uma produção escrita, haja vista que queríamos centralizar nas produções orais.

Os contratempos enfrentados nesta SD correspondem à falha no que se refere a problemas relativos aos recursos tecnológicos. Mesmo que tenhamos verificado, antecipadamente, o funcionamento desses recursos, ocorreu uma falha técnica no decorrer do trabalho com os alunos, já que a internet não funcionou. De certo modo, é impossível conceber uma SD como recurso sistematicamente funcional, haja vista que uma mesma Sequência Didática revelaria diferentes efeitos em outros contextos.

Ainda sobre as escolhas dos gêneros discursivos, apresentar aos alunos uma diversidade de atividades possibilita o contato com diferentes práticas letradas, já que o ser letrado, segundo Soares (1998), utiliza a leitura e escrita para práticas sociais. Logo, a relevância de explorá-los faz com que o aluno desenvolva a prática social pretendida. Contudo, conforme Street (2012), é fundamental que se atente para as práticas locais e culturais do indivíduo.

## **6.2 Análise das atividades e produções escritas**

Os *corpora* que constituem este tópico são estabelecidos na concretização das atividades desenvolvidas na SD. Os textos que compõem o *corpus* 1 (Anexo H) resultam da produção da releitura do poema, enquanto os textos que integram o *corpus* 2 (Anexo I) foram selecionados dos comentários escritos.

Nos módulos que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), servem para trabalhar as dificuldades dos alunos, houve uma variação de atividades orais e escritas. As atividades escritas não se limitavam à leitura e à produção textual escrita, pois acreditamos que todas essas atividades impulsionavam o uso da oralidade, realizando o objetivo de, naturalmente, promover a prática da argumentação oral dos alunos. Os gêneros contemplados nas atividades de leitura e análise foram: abaixo-assinado, texto de opinião e poema. Eles geralmente rendiam tomadas de posicionamento por meio de comentários instigados pela professora-pesquisadora. Já as atividades de produção textual escrita contemplavam o poema, por meio de uma releitura, e o comentário acerca de dois textos lidos – o abaixo-assinado e o texto de opinião –, ambos sobre a pena de morte.

### **6.2.1 Produção escrita: *Corpora* 1**

A releitura do poema ocorreu no primeiro módulo, segundo encontro, objetivando sensibilizar os alunos em relação a temas sociais e possibilitar a produção de uma releitura, a fim de expor suas ideias sobre problemas sociais e políticos. Entendemos esse módulo como uma etapa para incentivar e estimular o pensamento sobre questões sociais contemporâneas, já que todos os temas escolhidos sugeriam essa direção. Cabe, aqui, analisarmos o módulo 1, uma vez que ele contribuiu para conhecermos os posicionamentos dos sujeitos enquanto seres sociais.

O poema original, de nome “Intertexto”, é de Bertold Brecht, e os alunos deveriam reescrevê-lo, adaptando-o para a realidade social de hoje. Ao analisar as releituras dos discentes, percebemos que eles, aos poucos, se identificavam com o assunto e se engajavam na produção textual. Verificamos também as percepções dos temas sociais que os incomodavam revelados por meio das produções escritas e das perguntas frequentes. Por fim, outro aspecto observado é que alguns alunos levaram a produção para um contexto mais pessoal e íntimo.

A produção da aluna 1 (14 anos) demonstra, por exemplo, uma maior preocupação social, observada na medida em que ela faz referências a momentos vividos no estado do Espírito Santo e no Brasil:

Se importe

Primeiro teve a greve dos policiais  
Mas eu não me importei  
Eu não era policial

Em seguida teve a greve da passagem  
Mas eu não me importei  
Porque eu não andava de ônibus

Depois a greve dos professores  
Mas eu não me importei  
Porque eu não era professor

Agora, tenho que estudar nas férias  
Mas como não me importei com ninguém  
Ninguém se importa comigo.

Percebemos que a discente faz menção a três momentos contemporâneos no Brasil: a paralisação dos policiais, em meados do ano de 2017; a manifestação em 2013, iniciada pelo Movimento Passe Livre e a manifestação dos professores no Paraná. Ao final, ela retoma a questão da paralisação dos policiais e a consequência de ter que, recentemente, estudar no período de recesso. Outros alunos também fizeram referências a policiais, por se tratar de algo recente, e a professores, por ser parte do universo em que estão inseridos. É importante estabelecermos que há um diálogo entre os poemas escritos pelos alunos e os textos que fazem parte de contexto em que estão inseridos. Esse processo de intertextualidade é evidenciado por meio das referências a outros episódios feitos pelos alunos. Sendo assim, é notória a influência de um texto sobre outro, pois, durante o processo de escrita dos alunos, aconteceram relações dialógicas entre os textos que escreveram e os textos que acessaram anteriormente.

Outras questões sociais também são refletidas nas produções. O aluno 2 (14 anos) tratou acerca de questões envolvendo xenofobia e racismo:

Primeiro levaram os judeus  
Mas não me importei com isso  
Eu não era judeu

Em seguida levaram os cristãos  
Mas não me importei com isso  
Eu também não era cristão

Depois mataram os muçulmanos  
Mas não me importei com isso  
Porque eu não era mulçumano

Mas agora me levaram por ser negro  
Mas ninguém se importa comigo  
Porque eu vivo no país de brancos

Há outras referências aos muçulmanos, à comunidade LGBTs, aos desempregados e aos estudantes, que identificam o contexto da sociedade atual.

Como mencionado, alguns discentes conduziram o assunto envolvendo questões mais pessoais e intimistas, como observamos, a seguir, no texto da aluna 3 (13 anos):



Se importar é importante

Antes quando chegavam mim desabafando seus problemas

Eu não me importava

Pois não era comigo.

Depois vinham a mim pedindo a mão para ajudar alguém

Mas não me importava

Eu não precisava de ajuda

Eu via pessoas sofrendo, chorando, precisando de um ombro amigo

Mas não me importava

Eu tinha os melhores amigos!

Mas depois de algum tempo, resolvi mudar, não estava certa,

Aprendi que não se importar com o próximo é tão necessário quanto ser importante para os outros.

A partir da análise, é possível supor que a discente se refere a um contexto de vida pessoal, sendo fictícia ou não. Para a realização da atividade, nada foi mencionado sobre fazer algo que envolvesse diretamente a vida particular dos alunos, mas que fossem abordadas questões sociais. Levar a releitura para uma situação mais pessoal sinaliza, então, que alguns alunos conseguiram ir além das expectativas colocadas em questão.

Também é relevante mencionar que a escolha do gênero foi compreendida pelos alunos, tendo em vista a facilidade para a realização da atividade e a disposição do texto na forma de versos e estrofes. Portanto, por meio dessa atividade escrita, percebemos um público que compreende e conhece as questões sociais atuais, devido à referência à xenofobia, a greves e ao desemprego; e, também, históricas, tendo em vista as referências ao nazismo e às guerras. Ademais, a seleção temática também alcançou o objetivo pretendido, observado no conteúdo do texto escrito e na interação sobre o tema entre os colegas.

Entendemos, portanto, que cada sujeito apreende a realidade e a interpreta de uma forma, e isso ocorre devido a diferentes fatores, dentre os quais se destacam os

valores, as crenças, os padrões sociais, econômicos, ideológicos e/ou religiosos. Essas opiniões são vozes ouvidas por esses sujeitos, sobre diversas perspectivas, que refletem a formulação de produtos bastante distintos. Nesse sentido, essa prática de releitura relacionada ao tema proposto seria uma forma de auxiliar na discussão de outros assuntos sociais e ampliar a reflexão e o debate para outros temas.

### 6.2.2 Produção escrita: *Corpora 2*

No terceiro encontro, módulo 2, também houve uma atividade de leitura e escrita que consistia em ler dois textos com opiniões distintas sobre a pena de morte. A intenção era dialogar sobre o texto oralmente e, em seguida, por meio de uma atividade simplificada, fazer um comentário escrito sobre o posicionamento escolhido, com justificativa. O objetivo dessa atividade era fazer com que os alunos percebessem diferentes perspectivas e posicionamentos sobre um mesmo assunto e estimular a produção escrita de um texto de cunho argumentativo, o comentário. Nesse sentido, planejamos uma situação comunicativa que incitasse naturalmente que os alunos expressassem sua opinião por meio da modalidade escrita.

Diante da situação de comunicação criada para que o texto fosse produzido e, considerando a estrutura e o tema do texto escrito pelos alunos, o *corpus 2* desta análise será enquadrado como gênero argumentativo “comentário”. Charaudeau (2008) afirma ser esse um gênero predominantemente argumentativo.

Observamos que os alunos não se opuseram a realizar essa atividade, principalmente, tendo em vista o contexto criado e em razão de que não haveria necessariamente uma resposta certa ou errada para o seguinte questionamento:

A partir dos conhecimentos adquiridos por meio das leituras e discussões, qual o seu posicionamento em relação à pena de morte? Justifique:
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ressaltamos que, mediante a questão colocada, de modo geral, os alunos optaram por desenvolver o texto em forma de resposta: eles apresentam a tomada de posição, em seguida, uma justificativa relativa à posição assumida. Logo, a maioria das respostas se constitui dessa forma. Como primeiro exemplo, o texto do aluno 1\*<sup>4</sup> (14 anos):

Eu sou a favor, porque se a pessoa pensar em cometer o crime e lembrar que se ela for pega, será morta, ela provavelmente irá desistir.

Neste sentido, percebemos que, mesmo que de uma forma embrionária, os alunos, quando colocados em uma situação de confronto ou de tomada de posição, percebem a vertente argumentativa e, naturalmente, se posicionam. Isso ocorre, pois, segundo Koch (2006), a argumentação é uma atividade própria da linguagem. Verificamos isso, uma vez que apenas quatro alunos se colocaram como indecisos, mesmo após a leitura dos textos e discussão do tema. A resposta da aluna 2 (14 anos) demonstra uma tentativa de justificar a causa de sua dúvida ao explicar porque deveria haver a pena de morte e, em seguida, indicar um argumento para ser contrário a essa proposta:

Eu sou os dois ao mesmo tempo porque se matou alguém tem que morrer também, mas o problema é que a justiça não é cem por cento certa porque eles podem falhar e matar um inocente.

Percebemos que a aluna consegue refletir sobre a possibilidade de haver diferentes posicionamentos e argumentos para um mesmo ponto de vista, assim como outros alunos que não conseguiram se posicionar contra ou a favor.

Os alunos que se posicionaram contra a proposta de pena de morte alegaram: o direito à vida e a ocorrência de falhas da justiça em julgar e a irreversibilidade desse tipo de punição. A seguinte resposta da aluna 3 (14 anos) dá mostras disso:

Eu sou contra, porque a pena de morte é uma coisa irreversível e ninguém tem o direito de matar a outra pessoa nem quem comete o crime, nem quem quer praticar “justiça”.

se.

Podemos notar, na construção lógica desse argumento, a noção de lugares, descrita por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) e Abreu (2012), que serve para reforçar a adesão a certos valores. Nessa situação, observamos o lugar de ordem, tendo em vista a superioridade do efeito sobre a causa, isto é, o efeito é irreversível, mesmo diante do fato que tenha levado a essa penalidade. Independente do ponto de vista dos alunos, é evidente a tentativa de persuasão por meio de argumentos, mesmo que de maneira simples. Nesta etapa, todas as vezes que um novo tema era apresentado, os alunos, naturalmente, assumiam uma posição e, muitas vezes, discutiam entre si.

Observamos que a situação de comunicação criada propiciava a interação entre os alunos, dando margem à argumentação oral, uma vez que “A interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga crítica, isto é, forma juízo de valor” (KOCH, 2006, p. 17).

Essa noção representa a necessidade de investir na prática social no contexto escolar para favorecer os gêneros que circulam na sociedade. Nesta pesquisa, a interação proporcionou que a argumentação ocorresse de uma forma mais natural, observada na tendência que os discentes tinham de sempre tomar um posicionamento.

Para uma análise dos *corpora*, do ponto de vista argumentativo, utilizamos como base as noções de Charaudeau (2008), definidas no aporte teórico. Assim sendo, verificamos a expressão argumentativa, porém tentando nos ater à chamada *razão persuasiva* que se baseia “num mecanismo que busca estabelecer a *prova* com a ajuda de *argumentos* que justifiquem as propostas do mundo, e as relações de causalidade que unem as asserções umas às outras” (CHARAUDEAU, 2008, p.207).

Levando em consideração a concepção de razão persuasiva, é fundamental estabelecermos os critérios de análise que, conforme Charaudeau (2008), dependem da proposta (tese), proposição (tomada de posição) e persuasão (refutação, justificativa, ponderação). Com base nesses critérios, avaliaremos os comentários da aluna 4 (13 anos) e do aluno 5 (14 anos), respectivamente.

Sou a favor porque a lei hoje no Brasil não é o suficiente. Com isso todos continuam cometendo crime porque sabe que não vai acontecer nada. Por isso eu sou a favor.

Eu sou a favor, pois talvez tendo a pena de morte as pessoas pensem antes de cometer um crime.

Essas sequências textuais podem ser compreendidas como argumentativas, tendo em vista que, ao analisá-las, conforme a concepção de Charaudeau (2008), temos os três pontos necessários para que ocorra a razão persuasiva, conforme sistematizamos a seguir:

Quadro 3: Pontos da argumentação segundo Charaudeau (2008)

Proposta	Proposta de pena de morte no Brasil
Proposição	“Eu sou a favor” “Sou a favor”
Persuasão	“pois talvez tendo a pena de morte as pessoas pensem antes de cometer um crime.” “porque a lei hoje no Brasil não é o suficiente. Com isso todos continuam cometendo crime porque sabe que não vai acontecer nada. Por isso eu sou a favor porque essa.”

Fonte: Elaboração própria.

Diante disso, constatamos que, nesta atividade, que contempla a produção escrita, os discentes compreenderam seu comando e utilizaram argumentos; de certa forma, consistentes para justificar seus posicionamentos, haja vista que, para a realização do comentário, já havíamos lido o texto e discutido as ideias contidas nele. Sendo assim, diante do comando para escrever o posicionamento, não houve dificuldades. A partir da análise dos comentários produzidos, verificamos que esses argumentos servem de abertura para o aprofundamento do conceito, da sistematização e

apropriação da argumentatividade, motivado pela situação e prática social. Em uma perspectiva semelhante, compreendemos que

a única questão é provocar ou aproveitar uma situação de uso, em que poderão atuar social e linguisticamente, para que esses processos de argumentação, inferência, posicionamento e contraposição sejam acionados e estejam presentes nas atividades languageiras (KERSCH; GUIMARÃES, 2014, p.57).

Em síntese, para explicar a argumentação, podemos partir das expressões argumentativas dos próprios alunos, acionando e aproveitando, assim, seus conhecimentos prévios para que, aos poucos, desenvolvam-se outras estratégias argumentativas mais consistentes.

Ao analisar as respostas dos 25 alunos presentes em sala de aula, notamos que a maior parte destes era favorável à pena de morte; no entanto, antes da leitura e discussão oral sobre os textos, a professora-pesquisadora pediu que levantassem as mãos, em sinal afirmativo, quem era favorável e contra, sendo que apenas um aluno se mostrou contrário à proposta de pena de morte. O quadro abaixo exemplifica essa observação:

Quadro 4: Quadro de posicionamento sobre pena de morte

POSICIONAMENTO DOS DISCENTES	ANTES DA LEITURA E DISCUSSÃO	DEPOIS DA LEITURA E DISCUSSÃO
A FAVOR DA PENA DE MORTE	21	19
CONTRA A PENA DE MORTE	1	4
ABSTENÇÃO/DÚVIDA	3	2

Fonte: Elaboração própria.

Tendo em vista esse quadro, percebemos que os posicionamentos de alguns alunos se modificaram a partir da leitura dos textos e a partir da argumentação oral dos próprios alunos, pois a professora-observadora não se posicionou sobre o assunto.

Essa prática, que envolve a tomada de posicionamento e a oportunidade de defesa do ponto de vista, é defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que preveem a oportunidade de situações comunicativas em que haja a discussão de diferentes

perspectivas por meio de confronto de opiniões e pontos de vistas (BRASIL/SEMTEC, 2002).

Os dois textos escritos renderam atividades que contemplavam a modalidade oral, haja vista que alguns alunos opinaram sobre os temas em questão. Acreditamos também que houve compreensão dos textos selecionados para fomentar a discussão. Desse modo, podemos afirmar que o objetivo de tomada de posicionamento e, conseqüentemente, de seleção de argumentos para justificá-la foi atingido.

Uma análise geral das atividades escritas leva-nos a refletir sobre o seguinte aspecto: mesmo não sendo uma prática prazerosa para os alunos, pelo simples fato de serem escritas e regulares nas escolas, a adesão a esse tipo de atividade é maior, constituindo-se como automática e obrigatória, já que fazem parte do cotidiano dos alunos. Relativamente às atividades orais, apesar de eles se sentirem mais entusiasmados em realizá-las, não houve adesão de todos os alunos, talvez porque eles não a estabeleçam, de fato, como uma atividade escolar, tendo em vista que, no contexto de sala de aula, a oralidade não é um objetivo do ensino. Consideramos que esse fato revela-nos que ainda persiste, no imaginário dos alunos, a idealização das atividades escritas dentro do contexto escolar, conforme abordam Dolz e Schneuwly (2004).

De modo geral, outras questões foram consideradas. Percebemos que situações de comunicação como essas conduzem o aluno para uma reflexão mais profunda sobre assuntos que fazem parte da sociedade; pois, na verdade, eles já chegam à escola participando de um debate social e, ao se introduzir através da SD outros temas, esse universo de vozes se amplia no sujeito aprendiz e sua argumentação pode se tornar mais consistente. Outro ponto que notamos é que os alunos sempre agiam de imediato na tomada de posicionamento, levantando as mãos em sinal afirmativo; todavia, muitas vezes, tinham dificuldade de justificar sua tomada de posição quando necessário. Diante disso, fica evidente que diversas vezes eles chegaram a um posicionamento não somente pelo fato de ser uma escolha consciente, pensada e embasada, mas por fazer parte de um imaginário popular que concebe que é

necessário assumir sempre uma posição sobre determinado assunto, independentemente de conhecê-la ou não.

Isso explica os pontos de vista embasados no senso comum. Também é comum que os alunos, nesta etapa da vida, se mostrem interessados em ter suas próprias opiniões. No entanto, quando se refere ao contexto social, esses posicionamentos não possuem uma justificativa, pois, muitas vezes, não há uma reflexão antecipada que justifique aquela posição. Sendo assim, o contexto escolar se constitui como um lugar de reflexão e discussão para esses assuntos, por isso os PCN (BRASIL/SEMTEC, 2002) abordam a importância da discussão sobre diferentes perspectivas para a superação do achismo, a fim de rearticular o conhecimento de forma organizada e embasada.

### **6.3 Análise das produções orais**

Nesta seção, apresentamos e analisamos os resultados da produção inicial e final que foram realizadas, basicamente, por meio da expressão oral. Devido à pretensão de refletir sobre a argumentação na modalidade oral, em um contexto escolar, abordamos os aspectos da argumentação sob uma perspectiva conceitual, remetendo às concepções da fundamentação teórica. Para tanto, os textos orais produzidos pelos alunos ao longo do debate foram aqui escritos, não havendo necessidade de fazermos a transcrição de suas falas

Ademais, pretendemos, também, analisar a oralidade como relevante para a prática argumentativa, tendo em vista que essa modalidade é mais próxima de um plano real, isto é, de uma prática que não se restringe apenas aos gêneros escolares. Por fim, é fundamental investigarmos os traços do gênero debate por meio da análise dos elementos que constituem e caracterizam esse gênero.

Assim, também foi realizada uma reflexão dos aspectos comportamentais que acompanham a oralidade (organização, expressões e linguagens) e do conhecimento temático dos discentes acerca do assunto proposto.

Os *corpora* que serão analisados neste capítulo se constituem de dois debates feitos com um mesmo grupo de alunos, gravados em momentos distintos.



### 6.3.1 Produção inicial

Os *corpora* da situação inicial foram resultantes de uma solicitação aos alunos para que debatessem o tema “Justiça com as próprias mãos”, com apenas 10 minutos de reunião sobre o assunto. Parte dos alunos se sentiu instigada a participar da atividade proposta, já que teria a chance de “discutir” no sentido de “refutar” e “contestar”. É fundamental mencionarmos que não houve explicações das características acerca do gênero debate, pois a produção inicial serve para avaliar o que os alunos entendem do gênero em questão e, assim, identificar as dificuldades e os saberes deles. Essa etapa se caracteriza como investigativa e não precisa, necessariamente, ser complexa nem bem delimitada. Somente falamos que cada grupo deveria defender um posicionamento diferente em um debate. Logo, no decorrer da análise, foi observado que esse fator não interferiu na construção de uma produção oral de cunho argumentativo.

O que analisamos, nesta primeira situação, diz respeito às limitações e dificuldades mediante as características do gênero solicitado, ao uso da argumentação e aos aspectos que envolvem a oralidade. Em síntese, o que observamos nesta produção inicial é se, de fato, ao inserir os alunos em uma prática social denominada debate, eles usariam argumentos para defender um ponto de vista e como apresentariam esses argumentos. Nesse sentido, nos debruçamos em concepções de Charaudeau (2008) acerca dos procedimentos da *encenação argumentativa*, mais precisamente semânticos e discursivos, tendo em vista que “[...] esses procedimentos têm por função essencial *validar* uma argumentação [...]” (CHARAUDEAU, 2008, p.231), ou seja, os procedimentos que auxiliam na justificativa e comprovação de uma argumentação, de um posicionamento.

Sendo assim, a partir de recortes da gravação, acerca dos aspectos persuasivos, verificamos que o debate teve início por meio de uma pergunta retórica, isto é, um *questionamento*, haja vista que seu valor argumentativo corresponde a um tipo de validação hipotética, conforme pontua Charaudeau (2008). No entanto, os alunos não haviam ainda discutido estratégias argumentativas. Mas a pergunta da aluna 1,

trazida a seguir, nos leva a pensar que, imperceptivelmente e de forma natural, houve a tomada dessa estratégia como ponto de partida para iniciar uma discussão sobre o assunto.

*Aluna 1: Eu queria começar fazendo uma pergunta: quem aqui já viu um juiz de muitos anos de carreira julgar algum caso, alguma pessoa de maneira errada? Levanta a mão. A maioria das pessoas aqui já viram um juiz julgar de maneira errada. O juiz se preparou a vida inteira pra isso, a especialidade dele, a função dele na sociedade é isso: julgar. E o que vocês acham que a gente pode julgar, se o juiz que se preparou a vida inteira pode errar, nós que somos cidadãos. O que que a gente pode fazer?*

*Aluno 2: O que adianta ter um juiz se for bom e especialista praquilo de só julgar as pessoas, se muitas das vezes é só subordinar o juiz que você vai ficar livre.*

*Aluna 1: Não dá pra generalizar nos dois casos, não são 100% dos juiz que vão ser corruptos que vão ser subordinados e não são 100% das pessoas que vão julgar um determinado caso X de uma maneira certa. O cara pode ter roubado uma bicicleta, naquele caso da tatuagem, tatuaram na testa do cara, aquilo ali não vai sair nunca mais.*

Observamos a maneira que a aluna 1 busca incitar os demais utilizando a estratégia de envolvimento, dada pela pergunta e também pela forma de tratamento usado (vocês/nós). Elementos como “vocês acham” e “nós que somos cidadãos” servem para aproximar o auditório das questões colocadas pelo interlocutor, haja vista que a forma como o enunciado é dirigido, reflete no modo como o locutor pode influenciar o destinatário.

Em seguida, o aluno 2 contra-argumenta ao dizer que um juiz pode ser subornado, assim como ele pode falhar em sua missão de julgar as pessoas. Observamos que, apesar da pergunta retórica utilizada como ponto de partida para o debate, o aluno 2 conseguiu pensar rapidamente em algo que desestabilizasse a argumentação da colega.

Diante da resposta, que provavelmente não era a esperada, a Aluna 1 continuou sustentando sua tese inicial ao abordar que não se pode generalizar, tendo em vista que não são todos os juízes que são subornados. Verificamos que esse argumento

está baseado no consenso social compartilhado e determinado no *domínio do ético*, que se refere a comportamentos humanos diante de regras sociais.

Assim, a Aluna 1 segue refutando o que diz o Aluno 2 com uma nova tese alusiva, que justifica sua posição, ao tratar que, assim como nem todo juiz é subornado, nem toda população tem capacidade de julgar determinados casos que são pegos em flagrante. Além disso, a aluna incorpora na sua tese um exemplo recente, como forma de sustentá-la por meio de fatos.

Esses recortes do debate feito naturalmente, sem regras ditadas ou pré-estabelecidas e sem pesquisa prévia sobre o assunto, demonstram como os alunos conseguem utilizar estratégias argumentativas em seus diálogos, a fim de defenderem um ponto de vista. Diante disso, compreendemos como a argumentação é inerente ao ser e que, por meio de um debate oral, é possível o aprofundamento do conceito e da sistematização da argumentação, ou seja, é possível utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, em uma prática social, como ponto de partida para o desenvolvimento de capacidades linguísticas.

Em seguida, outro trecho para análise:

*Aluno 3: Se fosse sua mãe que não tivesse nada pra comer, aí acordasse de manhã e sua mãe falasse que ia assaltar o supermercado pra arranjar comida pra comer, aí os policiais pegassem ela, ou alguma pessoa batesse na sua mãe, você ia gostar disso?*

*Aluno 2: Eu sei que tá difícil de arrumar emprego, poder sustentar a família, mas ele também estava errado em assaltar o lugar porque pare e pensa, porque da mesma forma que ele tá querendo roubar pra sustentar o filho, alguém que tá trabalhando lá tá tendo que sustentar alguém também, então ele também tava errado de querer assaltar pra sustentar o filho.*

*Aluna 1: Os dois lados dessa moeda estão errados, os dois lados. Só que do mesmo jeito isso vai muito da índole da pessoa, vai muito daquela pessoa que está fazendo isso, às vezes é uma situação de desespero, tipo assim, a gente não pode julgar 100% pelos atos, 100% tá certo esse outro lado tá errado. É um erro humano. Ruim é aquela pessoa que roubou, pior é aquela pessoa que condenou aquela pessoa que roubou.*

*Aluna 4: Hoje em dia, as pessoas tão se revoltando porque a polícia não estão dando conta de tudo aquilo que tá acontecendo, aí chama a polícia e*

*a polícia não vem, não vem na hora certa, aí já matou vários, já deu vários trelelé e prende, daqui a pouquinho, com quase tipo assim, pouco dias ou até mesmo poucas horas, por causa de habeas corpus ou por causa de fiança, mesmo com a quantidade de crime que cometeu.*

Nesta sequência de posicionamentos argumentativos, percebemos os indícios de persuasão dos interlocutores. Notamos, por exemplo, que o aluno 3, na mesma linha da aluna 1, escolhe iniciar sua participação fazendo uma pergunta retórica, que tem um potencial argumentativo, tentando sensibilizar o interlocutor ao supor um caso fictício, envolvendo-o ao tentar colocá-lo no lugar de pessoas que comentem furtos para se alimentar. A ação de persuadir é definida por Abreu (2012) como um gerenciamento da relação a fim de conseguir, por meio da emoção, que alguém realize algo. O aluno em questão utiliza o *domínio do pragmático* que mede as razões humanas conforme um interesse, justificando uma ação.

No entanto, o Aluno 2 refuta o argumento utilizado ao afirmar que, da mesma maneira que alguém furta para alimentar o filho, há ali pessoas que estão sustentando o filho por meio do trabalho. Observamos que, novamente, a argumentação utiliza-se da razão persuasiva, por meio de *um procedimento semântico* de consenso social determinado pelos valores da sociedade, através do *domínio do ético*, ao citar a desonestidade de quem assalta, mesmo que para sustentar o filho:

*(...) porque da mesma forma que ele tá querendo roubar pra sustentar o filho, alguém que tá trabalhando lá tá tendo que sustentar alguém também, então ele também tava errado de querer assaltar pra sustentar o filho.*  
(Aluno 2)

Interessante ressaltar que o *domínio do pragmático* é contrário ao *domínio do ético* e o aluno fez uso, justamente, da justificativa da ética para combater um argumento que justifica uma ação incorreta.

A Aluna 1 procura, então, sustentar a argumentação do Aluno 3, afirmando que o erro pode acontecer devido a um ato de desespero e que pior, neste caso, é quem condena, fazendo referência a quem comete sua própria justiça. Por fim, ainda nesta

sequência, a Aluna 4 argumenta, justificando a “justiça pelas próprias mãos”, em razão da morosidade da Polícia Militar e da impunidade daqueles que cometem crimes:

*Hoje em dia, as pessoas tão se revoltando porque a polícia não estão dando conta de tudo aquilo que tá acontecendo, aí chama a polícia e a polícia não vem, não vem na hora certa. (Aluna 4)*

Verificamos que as duas fazem uso do *domínio do pragmático* ao tentar justificar atitudes consideradas incorretas na sociedade. Ainda nessa sequência, percebemos que os discentes (alunos 3 e 4) tendem a recorrer a uma *descrição narrativa*, ao contar um fato ficcional como forma de desenvolver um raciocínio por analogia. Talvez, essa forma seja mais simplória na finalidade de conseguir a adesão do público, haja vista a produção de um efeito de exemplificação.

Em outra sequência do debate, percebemos o esforço de, novamente, justificar o ato de cometer justiça com as próprias mãos, refutado por meio do raciocínio de que a lei foi construída para julgar os criminosos:

*Aluno 2: Também tem o papo errado de que a pessoa tá cometendo o crime e querendo ou não ela tá errada e cometendo o mal pra sociedade. Aí, pare e pensa comigo, a mãe coloca o filho no mundo cria com cuidado e o menino vai pro lado errado, comete delitos, machuca alguém, às vezes abusa de alguém e depois ele não se arrepende, ele vai preso, mas fica horas, dias, vai solto de novo e comete delito, volta pra cadeia, sai e fica nisso. As pessoas estão revoltadas com isso.*

*Aluno 5: Sabendo de tudo isso que você acabou de falar foi por isso que não foi uma, nem duas pessoas, mas sim várias que construíram a lei e a justiça para combater o crime porque assim que a justiça foi criada, foi pra que? Pra poder defender os errados e não pra que a justiça fosse feita com as próprias mãos, a justiça foi feita pra isso pra poder julgar.*

Nesta sequência, atentamos novamente para o uso da *descrição narrativa*, realizada pelo aluno 2:

*a mãe coloca o filho no mundo cria com cuidado e o menino vai pro lado errado, comete delitos, machuca alguém, às vezes abusa de alguém e depois ele não se arrepende, ele vai preso, mas fica horas, dias, vai solto de novo e comete delito, volta pra cadeia, sai e fica nisso. (Aluno 2)*

Ele tenta, por meio dessa estratégia, justificar que fatos como esses deixam a população indignada, logo, utiliza-a para justificar a ação de cometer justiça com as próprias mãos. Diante disso, o aluno 5 insere um *questionamento* como forma de levar o outro à reflexão, em seguida, evidencia o *valor da justiça*, já que está arraigado nas normas de representação social, integrando o que Charaudeau (2008) entende como o *domínio do ético*, e justifica que quem deve tratar dos crimes é a justiça e não a população.

No que se refere, então, à argumentação, é preciso considerar os esforços dos alunos para fazer admitir uma tese conforme pontua Fiorin (2015), por meio da construção de discursos baseados em seus conhecimentos prévios. Esses discursos que objetivam a persuasão são constituídos como argumentos. À luz da concepção de Charaudeau (2008), podemos dizer que houve uma *proposta* sobre o mundo, já que a discussão se refere à justiça com as próprias mãos; há também a *proposição*, tendo em vista que os alunos estavam agrupados de acordo com as tomadas de posicionamentos e, por fim, a *persuasão*, demonstrada pela refutação e justificativas nos diálogos dos participantes. Pontuamos também algumas estratégias persuasivas utilizadas, naturalmente, pelos discentes: o *questionamento*, a *descrição narrativa*, o consenso social no *domínio do ético*, do *pragmático* e do *valor da justiça*, além da exemplificação e analogia.

Neste primeiro debate, observamos alguns aspectos relacionados às características do gênero, da argumentação e da oralidade. Dentre esses pontos, percebemos que houve adequação ao gênero, posto que, mesmo não explicando as características, os alunos não tiveram dificuldade em colocá-lo em prática e, após o comando dessa prática social, não houve perguntas sobre o gênero. Assim, ao analisar questões referentes à prática do gênero, observamos explicitamente as principais características ao longo do debate, elucidadas por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004): tomada e retomada do turno e gestão da palavra entre os participantes, além dos

recursos utilizados para persuadir o oponente, elucidados por Nascimento (2015). Esse fato ocorre devido às interações recorrentes na sociedade, pois o debate se constitui como um gênero corriqueiro; portanto, consideramos que os discentes já conhecessem esse gênero na prática cotidiana.

Relativamente às limitações e dificuldades dos alunos, é fundamental pontuarmos que, durante o debate, houve incoerências, como algumas interrupções na hora de falar e atitudes inadequadas dos discentes que não estavam participando efetivamente do debate. Essas interrupções e incoerências foram de caráter eufórico e de vibração em momentos que um grupo se destacava em sua fala ou rebatia o outro grupo. Em alguns momentos, houve risadas e gritos de vibração. Notamos, também, que eles compreendiam as características do gênero em questão, mas, por falta de prática, houve insegurança relacionada a outras questões.

No que se refere à oralidade, elencamos alguns pontos:

1. Nem todos os alunos se dispuseram a participar da atividade oral, diferentemente das atividades escritas que, por sua vez, contemplaram a maior parte da turma.
2. Havia insegurança ao usar a língua portuguesa. Diante disso, tive que tranquilizá-los em relação ao uso informal da língua, já que me questionaram sobre não saber “falar direito”.
3. Alguns alunos tinham problemas em se comunicar, relacionados à coesão e clareza textual. Em outras palavras, eles não conseguiam se expressar objetivamente, criando problemas de comunicação e necessitando repetir as informações.

Esses pontos possivelmente revelam que os alunos gostavam mais de atividades de expressão oral, já que não fazia parte do cotidiano escolar como objeto de ensino, assim, a oralidade representava algo novo. No entanto, a falta de atividades que envolvem gêneros orais, possivelmente acarretava a insegurança de expressar-se oralmente, pois “Os debates coletivos expõem dificuldades de expressão oral, problemas de dicção, timidez e insegurança para falar em público, de controlar a

entonação, de introduzir novos tópicos correlacionados ao tema do debate” (NASCIMENTO, 2015, p. 211)

Por conseguinte, essas inseguranças e dificuldades prejudicam a expressão oral, tendo em vista que atividades escritas requerem o uso da norma culta, o que leva o aluno a menosprezar a linguagem informal em atividades escolares. Essa concepção é evidenciada por Ramos (1997), que entende que o uso da língua falada é significativo para minimizar o preconceito em relação a outras variedades da língua.

Outro ponto que evidencia a possível falta de prática oral no contexto escolar, como objeto de ensino, foi revelado na falta de clareza dos alunos ao se expressarem, porém, não se pode negar que talvez isso tenha ocorrido pela falta de familiaridade com o tema, pois, apesar de ser um tema que está sempre em voga, o debate talvez se apresentasse de forma superficial, impedindo um diálogo mais profundo.

### **6.3.2 Produção final**

A produção final se constitui como última etapa da SD. Ela se revela como um espaço para avaliação de todo o percurso, que vai desde a investigação da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, ao desempenho do profissional e à efetividade da produção da SD. Nesta etapa final, a turma teve a oportunidade de colocar em prática tudo o que foi compreendido nesta trajetória.

Os *corpora* da situação final foram, então, resultantes da prática de um debate oral, que durou cerca de 33 minutos, com tema pré-definido e data marcada. É importante esclarecermos que os alunos já sabiam previamente o tema a ser discutido e tiveram a oportunidade de fazer uma pesquisa orientada no espaço escolar. O tema se referia à redução da maioridade penal e a uns alunos foi indicado que deveriam defender um posicionamento contrário e, a outro grupo, que fosse favorável à proposta. Minutos antes do debate, os alunos apresentavam um pouco de nervosismo e entusiasmo, talvez o fato de ter presença de outros adultos e parecer algo menos informal, tenha causado novas expectativas.



É importante ressaltarmos que, antes de iniciar o debate, conversamos sobre alguns princípios a que deveriam obedecer para o bom andamento da atividade: evitar conversas durante o debate e que, a cada turno, apenas uma pessoa falasse. Não houve explicações acerca das características do gênero, pois compreendemos que isso ocorreu no decorrer dos módulos.

O que foi analisado nesta etapa corresponde a:

1. Competência argumentativa;
2. Efetividade das características do gênero discursivo debate regrado;
3. Oralidade como forma de evidenciar a argumentação.

Faz-se necessário mencionarmos que, apesar da escolha de um gênero discursivo de cunho argumentativo, não serão verificados aspectos linguísticos tais quais os articuladores e organizadores textuais, tendo em vista que esse não é o foco da pesquisa e por não dispormos de tempo hábil para essa análise.

No que se refere à competência argumentativa na construção do debate regrado no contexto escolar, percebemos a diversidade de estratégias argumentativas e certa eficiência na construção persuasiva, evidenciada logo no início do debate:

*Aluna 1<sup>5</sup>: O Data Folha divulgou recentemente que 87% da população é a favor a maioria penal. Com consciência que esses adolescentes menores de 18 anos, podem ou não ser presos, no caso não podem ser presos, eles pretendem cometer os crimes cada vez mais. Tipo assim, eu tenho 16 anos, falta dois anos para chegar à maioria penal, quando eu fizer 18 anos, todo o meu registro vai ser apagado. Isso pode ser considerado uma falha no sistema.*

*Aluno 2: Do que adianta 87% da população querer a aprovação, se nem 20 tem certa consciência do realmente é necessário pra poder mudar a lei da maioria penal, sendo que o que realmente está por trás, o que realmente pode estar causando, influenciado o jovem a cometer o ato porque muita das vezes não é o jovem, é simplesmente o lugar onde mora, pais negligentes, a escola que poderia ajudar nesse processo [...]*

*Aluna 1: O que pode influenciar o jovem na verdade pode ser a criminalidade, a maioria da população que comete o crime é da classe*

---

<sup>5</sup> Essa numeração não corresponde aos mesmos alunos do corpus anterior.

*média, por exemplo, nós aqui [...] às vezes os pais podem ser negligentes, mas isso vai muito da pessoa, as vezes a pessoa pode morar na favela, convivendo com tiroteio todo dia e pode sair de lá advogado.*

Logo na primeira exposição argumentativa, a aluna utiliza uma pesquisa do Data Folha para evidenciar que a maioria da população é favorável à proposta de redução da maioridade penal. Na argumentação, segundo as concepções de Charaudeau (2008), há prova baseada no comportamento da representação social, que concerne ao *domínio do pragmático*, fundamentada na *quantidade*, pois o Aluno 1 valeu-se de um dado numérico para justificar seu ponto de vista. Sobre esse aspecto, podemos considerar esse argumento também na perspectiva tratada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) que abordam o lugar da quantidade, em que alguma coisa é melhor que a outra por razões quantitativas.

A refutação por parte do Aluno 2 tenta desarmar esse argumento ao citar que esses que são favoráveis, por vezes, não compreendem como funciona o sistema. Além disso, tenta persuadir o opositor ao afirmar que, frequentemente, o que leva o menor a cometer algum delito são as consequências da educação e do meio em que vive, por isso, o Aluno 2 utiliza o *Domínio do Pragmático*, tendo em vista que procura justificar os resultados das ações humanas, motivado pelo meio em que vive:

*o que realmente pode estar causando, influenciado o jovem a cometer o ato porque muita das vezes não é o jovem, é simplesmente o lugar onde mora, pais negligentes, a escola que poderia ajudar nesse processo [...] (Aluno 2)*

A aluna 1 refuta ao esclarecer que o meio não influencia, utilizando um valor de representação social pela *diferença* de um comportamento, já que esclarece que uma pessoa pode morar em condições desfavoráveis e, no futuro, galgar uma profissão estável:

*às vezes os pais podem ser negligentes, mas isso vai muito da pessoa, as vezes a pessoa pode morar na favela, convivendo com tiroteio todo dia e pode sair de lá advogado. (Aluna 1)*

Também observamos o emprego do procedimento que elabora um questionamento como forma de persuadir o interlocutor:

*Aluno 3: Por que punir em vez de educar?*

*Aluna 4: Nem sempre essa educação é sempre a correta, às vezes tem pais negligentes e a justiça está aí pra isso [...]. Se essa pessoa já pode votar, escolher seus representantes porque elas não podem responder pelos seus atos?*

Diante desse recorte, identificamos o uso da pergunta como forma de desestabilizar o outro. Charaudeau (2008, p.242) esclarece que “esse procedimento consiste em colocar em questão uma proposta cuja realização depende da resposta (real ou suposta) do interlocutor”. Por conseguinte, percebemos que a apropriação dessa estratégia ocorre naturalmente entre os discentes.

Ao examinar outro trecho, notamos que a aluna 1 dispõe de uma sequência argumentativa baseada na *norma da representação social de valores*, compartilhados na sociedade, utilizada como prova para justificar a redução da maioridade penal.

Assim, o trecho a seguir revela a insistência da aluna em valer-se da *responsabilidade*, dentro do *domínio do Ético*, que os jovens precisam ter antes dos 18 anos para provar seu posicionamento favorável à redução:

*Aluna 1: Mas a maioria das pessoas com 16 anos já tem uma certa responsabilidade, tanto pra votar quanto para exercer e tomar conta dos seus atos, atos que ela cometeu, atos infracionários [...] A maioria do pessoal de 16 anos já tem essa maturidade, já tem esse pensamento. Mesmo o voto não sendo obrigatório, eu acho que responder pelos seus atos tem que ser obrigatório, uma coisa que você tem que fazer, é uma coisa que você tem que saber disso desde os 12 anos de idade, se você fizer uma coisa errada, tem que responder por essa coisa errada.*

Em resposta, o aluno 5 recorre ao *questionamento* seguido de um argumento embasado na experiência, pois cita a situação carcerária no Brasil, apoiando-se no *domínio do pragmático*, mais especificamente no *lugar da quantidade*, já que explicita dados numéricos:

*Aluno 5: Por que abaixar mais 2 anos? Por que não esperar dois anos pela frente? Isso aumentaria, agravaria nas celas, igual exemplo, de 250 mil aumentaria para 600 mil presos, aumentaria o número de presos.*

Em outro recorte do debate, os alunos tratam do caráter inimputável da conduta do menor de 18 anos, que evidencia o fato de que, quando ocorre, por parte de um menor, violação de alguma disposição penalmente condenável, terá cometido o chamado “ato infracional”, que não é considerado, posteriormente, como maus antecedentes e isso ocorre pela necessidade de recuperar o menor infrator, de maneira que possa evitar estigmas para a vida adulta e reincidência em delitos mais graves:

*Aluna 1: Mas esse procedimento tem uma certa porcentagem de falhas, porque esse adolescente que fez esse ato infracional quando ele completa 18 anos, todo esse histórico dele é completamente apagado. Pode ser considerada uma falha neste sistema e pode ser, ou não, uma solução abaixar a maioridade penal, deixar 16 anos, para que os jovens tenha consciência: puts não vou fazer isso posso ser preso. Agora ele não tem essa consciência porque mesmo que eles vão pra essas instituições com 18 anos isso vai ser completamente apagado.*

*Aluno 2: Às vezes depende do ponto de vista da pessoa. No seu ponto de vista isso é uma falha no sistema, no meu ponto de vista isso é pra poder ajudar o próximo, porque muitas vezes aqui no Brasil uma pessoa que já foi presa não consegue ter uma segunda chance na sociedade. Invés das pessoas ajudarem ele, dar um emprego, as pessoas vão julgar, ele já foi preso a pessoa pode acabar roubando aqui na nossa empresa na nossa loja. [...]*

Neste quadro de sequências argumentativas, percebemos, antes de tudo, o conhecimento dos alunos acerca do tema, provavelmente adquirido por meio de pesquisas, já que eles o sabiam previamente e construíram, ainda, argumentos por meio de suas próprias vivências. Para tanto, os alunos recorrem a estratégias argumentativas no campo dos *valores* de uma sociedade, construídas por meio de *normas de representação social*. Assim, a Aluna 1 expõe seus argumentos

aplicando novamente a questão da *responsabilidade* e da *justiça*, dentro do *Domínio do Ético*.

Em contrapartida, o Aluno 2 apela para *solidariedade* e *bondade*, já que recorre a noções ligadas a uma segunda chance para o menor infrator. Em outro momento, o interlocutor se apoia, novamente, em dados numéricos como forma de provar uma *norma de comportamento* baseada na *quantidade*:

*Aluno 2: Às vezes com a diminuição no Brasil pode ser como nos Estados Unidos, querer diminuir a redução da maioria penal e acabar não dando certo. E às vezes acabar acontecendo mais. A taxa de pessoas que vão pra cadeia e voltam a cometer delito é de 70%, enquanto a de adolescentes da instituição é de 20%, então às vezes a diminuição não pode ser aceita. [...] O que tem que melhorar é a justiça no Brasil e não reduzir a maioria penal.*

Verificamos que o aluno encontra-se munido de informações colhidas de antemão e aplicadas oportunamente para fortalecer seu posicionamento contrário à redução.

Diante desse quadro de investigação oral acerca do desenvolvimento da competência argumentativa, verificamos que os alunos empregaram naturalmente os *procedimentos da ação argumentativa* (CHARAUDEAU, 2008) que nos dispusemos a analisar. Os *procedimentos discursivos* e *semânticos* foram utilizados sem que houvesse uma conversa prévia específica sobre essas estratégias, provando que a argumentação é imanente ao ser, desde que seja cada vez mais provocada e estimulada. Assim, entendemos que utilizar os conhecimentos prévios dos discentes e suas competências comunicativas é essencial para que, a partir disso, seja possível conduzi-los a conhecer novas estratégias e procedimentos argumentativos.

Nascimento (2015) ressalta que o debate é uma forma de aprimorar as estratégias argumentativas. Nesse sentido, o teor casual e informal e menos sistemático da expressão oral contribuiu para estabelecer a persuasão de forma naturalizada, tendo em vista que as formas orais favorecem o processo argumentativo quando se suscita a tomada de posição. O aluno que se dispõe a expressar-se oralmente se

sente menos tolhido para defender seus posicionamentos. O problema é que atividades que abarcam a modalidade oral são exceções no contexto escolar, haja vista que a oralidade, como objeto de ensino, não faz parte da cultura do cotidiano escolar, conforme abordaram Marcuschi (2004; 2008) e Leal e Gois (2012), conseqüentemente, essa lacuna gera algumas inseguranças, como a falta de coesão e clareza ao falar em público, evidenciadas no discurso dos alunos e em seus comportamentos no decorrer do debate.

No que concerne ao gênero debate regrado, ficam evidentes as particularidades e vantagens desse gênero aplicado em sala. Percebemos o desenvolvimento das capacidades cognitivas na análise do discente, no uso de argumentos para refutação e, também, na ativação dos conhecimentos de mundo empregados para persuadir, na tentativa de modificar o posicionamento do interlocutor. É imprescindível, também, tratarmos acerca da oportunização de discussões de temas socialmente relevantes, como a redução da maioria penal, e, com isso, o aprofundamento de questões (re)discutidas socialmente. A naturalidade da tomada de turno, a gestão da palavra dentro de cada grupo, o respeito à fala do outro e à escuta, a mediação do professor e o conhecimento acerca do tema são capacidades de cunho social solicitadas no decorrer do debate, além da capacidade linguística por meio da escolha das palavras e de sequências de frases que se inscrevem numa relação argumentativa. Essas capacidades evidenciadas são estabelecidas por Dolz, Schneuwly, Pietro (2004) como relevantes na apropriação do gênero debate: juntas contribuem para o amadurecimento dos alunos no que diz respeito à tomada da palavra para posicionar-se.

### **6.3.3 Produção inicial e final: Resultados**

A equiparação da produção inicial e final, na perspectiva da SD, é a etapa em que se identifica o progresso do conhecimento discente e a validação da sequência elaborada. Nesse sentido, objetivamos responder às questões referentes ao desempenho dos alunos e à eficiência da SD para alcançar os objetivos visados.

A teoria utilizada para análise foi a da *encenação argumentativa*, proposta por Charaudeau (2008). O autor explica que esta depende do sujeito argumentante e da

situação de comunicação para, então, utilizar procedimentos em função de persuadir seu interlocutor. Nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) pontuam que a concepção de auditório é importante para definir as escolhas argumentativas, tendo em vista que, na perspectiva persuasiva, o auditório determina as características dos argumentos, que devem ser adequados à cultura e aos saberes do público, já que estes estão mais relacionados à emoção. Podemos caracterizar os aspectos em comum identificando o auditório em questão como sendo formado por alunos de 13 a 15 anos de idade, provenientes do mesmo bairro, da mesma escola e vivendo contextos sociais similares. Diante disso, destacamos argumentos que estão relacionados ao universo de crenças dos discentes que funcionam como estratégia para comover, emocionar e persuadir:

*E o que vocês acham que **a gente** pode julgar, se o juiz que se preparou a vida inteira pode errar, **nós que somos cidadãos** (Aluno 1 – Produção inicial)*

*Se fosse **sua mãe** que não tivesse nada pra comer, aí acordasse de manhã e sua mãe falasse que ia assaltar o supermercado pra arranjar comida pra comer, aí os policiais pegassem ela, ou alguma pessoa batesse na **sua mãe, você** ia gostar disso? (Aluno 3 - Produção inicial)*

*O cara pode ter roubado uma bicicleta, **naquele caso da tatuagem**, tatuaram na testa do cara, aquilo ali não vai sair nunca mais. (Aluno 1 - Produção inicial)*

***Eu sei** que tá difícil de arrumar emprego (Aluno 2 - Produção inicial)*

***Hoje em dia**, as pessoas tão se revoltando porque a polícia não estão dando conta de tudo aquilo que tá acontecendo, (Aluno 4 - Produção inicial) ele vai preso, mas **fica horas, dias**, vai solto de novo e comete delito, volta pra cadeia, sai e fica nisso. **As pessoas estão revoltadas com isso.** (Aluno 2 - Produção inicial)*

*Tipo assim, **eu tenho 16 anos**, falta dois anos para chegar à maioridade penal, quando **eu fizer 18 anos**, todo o meu registro vai ser apagado. (Aluna 1 - Produção final)*

*a maioria da população que comete o crime é da classe média, por exemplo, **nós aqui** (Aluno 1 - Produção final)*

Observamos que esses enunciados são baseados e apoiados em um universo de crenças e experiências dos próprios discentes e da comunidade em que vivem. São estratégias persuasivas, abordadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), que, por vezes, incluem os participantes do debate na situação explicitada como forma de comovê-lo, já que o objetivo é levar o auditório a aceitar um determinado ponto de vista. Nesse aspecto, Charaudeau (2008) esclarece a importância da relação entre os interlocutores para favorecer a persuasão, o que pode ser observado também no

debate em questão, já que os participantes se conhecem. Esse fato contribui para o entendimento entre os sujeitos que participaram da interação social.

Outro ponto a ser destacado é que observamos que os alunos utilizaram mais a estratégia de argumentos dentro do mesmo universo de crenças e experiências na produção inicial, enquanto na produção final houve um debate menos pessoal e mais embasado nas leituras. Acreditamos que as leituras e atividades realizadas no decorrer dos módulos contribuíram para mudanças do debate inicial para o final, tais quais: escuta do outro, seriedade, compromisso, melhora no comportamento, mudança das escolhas linguísticas e a diversidade das estratégias argumentativas.

No que tange à argumentação, verificamos que, nas duas etapas do debate, esta foi alcançada, posto que os alunos apropriaram-se de procedimentos persuasivos para refutar, justificar e ponderar seus posicionamentos. Podemos averiguar que os procedimentos mais comuns nas duas etapas foram: *questionamento*, *domínio de avaliação (Ético e Pragmático)*, *Valores (Ético e Pragmático)* e *a descrição narrativa*. Na etapa final, percebemos que as formas de argumentação foram mais variadas, principalmente no uso de dados numéricos, isto é, baseado na *quantidade* como estratégia de sustentação da argumentação e em outros campos de domínios persuasivos dentro do *domínio do Ético* como *responsabilidade*, *bondade* e *solidariedade*. O uso de estratégias mais diversificadas na produção final se deve, provavelmente, às atividades (módulos) das quais os alunos participaram, sobretudo, na pesquisa de conteúdo sobre o tema do debate, o que, de certa forma, lhes conferiu melhor compreensão do gênero. Por conseguinte, como defende Rojo (2004), a leitura, como prática letrada, é essencial na aquisição de conhecimento de mundo, é nesse processo que o aluno relaciona os conhecimentos prévios aos novos discursos, construindo novos saberes. Portanto, mesmo sendo os objetivos na perspectiva da oralidade, as atividades envolvendo a leitura foram fulcrais no processo de desenvolvimento da SD.

As características do gênero debate foram notadas nas duas etapas. Na produção inicial, houve alguns pontos negativos no que se refere à postura dos participantes, de ordem comportamental, já que houve conversas e brincadeiras paralelas que



motivaram a intervenção da professora-pesquisadora para o bom andamento do debate, além, também, das inseguranças dos alunos.

Na etapa final, não foi necessária a intervenção da professora, tendo em vista que os alunos tomaram outra postura, compreenderam a seriedade do debate, percebendo, também, que se tratava de uma atividade escolar, mesmo sendo praticada por meio da expressão oral. A questão da insegurança foi notada na etapa inicial e final, assim como a falta de clareza na arguição de alguns alunos, evidenciando, novamente, a falta de atividades relacionadas a formas orais como objeto de ensino. Nos dois momentos, houve alunos que não contribuíram com o debate, mas, na última etapa, houve uma maior adesão dos discentes, pois os grupos participaram, também, por meio de pesquisa do tema, colhendo informações, ouvindo e torcendo pelos participantes e participando, efetivamente, por meio da arguição. Nota-se, então, que, no primeiro debate, muitos alunos entenderam aquele momento como algo informal, como se não fizesse parte da atividade escolar. Já na produção final, os alunos entenderam a prática como gênero, o que foi demonstrado por meio da mudança de postura e do respeito às tomadas de turno e à fala dos colegas. Com isso, refletimos que, na produção inicial, o gênero realizado foi um debate sem formalização das regras, com diálogos cotidianos, informalidade no comportamento e opiniões pouco embasadas. Posteriormente, no gênero solicitado, houve um debate regrado, tendo em vista a mudança comportamental, as regras compreendidas ao longo dos módulos, a consciência de estar participando de um gênero oral argumentativo e opiniões mais embasadas.

As escolhas temáticas das duas etapas em questão também foram muito apreciadas pelos alunos: houve identificação, envolvimento e compreensão do tema. De fato, o gênero debate é relevante para discussão e compreensão de questões sociais.

Diante desse panorama, notamos que uma alternativa para que aluno compreenda a argumentação como estratégia para o desenvolvimento da competência argumentativa pode ser a apontada por Guimarães e Kersch (2014), a promoção de situações interacionais na modalidade oral, como prática social, na apropriação de gêneros orais cotidianos. Nesse sentido, os alunos compreenderão a argumentação

de forma natural, desenvolverão capacidades de analisar, ponderar e tomar posição para defender um ponto de vista, bem como aprimorarão as competências linguísticas e cognitivas, além de postura crítica e da responsabilidade com temas sociais.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada, haja vista que busca refletir acerca de problemas envolvendo a linguagem dentro da esfera escolar. Portanto, propomo-nos a responder alguns questionamentos: De que maneira a modalidade oral da língua pode ser relevante para a prática da argumentação em um contexto de sala de aula? Como um modelo didático, como a Sequência Didática, pode contribuir para a prática social do gênero debate? Como colaborar para a prática da argumentação e oralidade por meio do gênero debate?

As discussões realizadas ao longo deste trabalho culminaram na constatação de questões concernentes à reflexão sobre a argumentação, a partir da prática da oralidade na sala de aula, guiada pelos questionamentos apresentados.

O primeiro ponto relevante refere-se a uma visão geral da realidade educacional, relacionada às diretrizes contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a forma como a escola tem trabalhado essas propostas, tendo em vista a constatação de que o espaço destinado ao trabalho com gêneros orais ainda é bastante restrito, além de outras lacunas envolvendo as atividades argumentativas, reveladas por meio dos estudos do referencial teórico e dos resultados obtidos nas análises. Ao atribuímos à escola a responsabilidade de inserir e desenvolver as práticas cotidianas, envolvendo a modalidade oral e escrita, percebemos a necessidade de uma reavaliação das propostas pedagógicas cristalizadas na esfera escolar, sobretudo, relacionadas à oralidade. Por isso, verificamos que a discussão sobre os gêneros orais é indispensável. É preciso reflexão, aprimoramento e prática para contribuir e sistematizar o uso dessa atividade em sala de aula: o que falta é redirecionamento das práticas, das finalidades e dos objetos de ensino.

Importa-nos salientar que a oralidade, como prática social interativa, deve ser trabalhada em sala de aula por meio de algum gênero oral, principalmente os cotidianos, e na forma de uma prática social próxima da realidade. Para tanto, são necessário momentos de diagnóstico dos envolvidos, a fim de elencar as lacunas e dificuldades dos alunos nessa tarefa e, posteriormente, por meio de atividades, buscar sanar e corroborar o desenvolvimento dessa modalidade da língua para

proporcionar ao discente o pleno desenvolvimento da linguagem nos mais diversos eventos de comunicação.

No que concerne à argumentação como competência comunicativa, reiteramos a capacidade inerente dos sujeitos de argumentar; no entanto, insistimos que a escola deve sistematizar maneiras de aprimorar essas atividades. Por conseguinte, é preciso que o docente contribua para que os alunos tenham consciência da atividade argumentativa que podem desempenhar para que possam conhecer a importância da persuasão nas práticas cotidianas. O trabalho com gêneros argumentativos contribui para ativar o conhecimento de mundo, além de desenvolver as estratégias argumentativas.

Ao propormos a investigação dos aspectos da atividade argumentativa, a partir da prática da oralidade no contexto escolar, percebemos que a inserção dessas duas atividades, como objeto de ensino, se constitui como um redirecionamento das finalidades escolares, tendo em vista que geralmente não é prática cotidiana que essas competências sejam trabalhadas no processo educacional. Diante da experiência realizada no decorrer desta pesquisa, percebemos que a inserção da argumentação oral, por meio do gênero debate como prática social, contribuiu para aprimorar algumas competências, das quais podemos citar: a construção do raciocínio crítico, as escolhas linguísticas na manifestação oral, a atividade argumentativa, a diversidade de estratégias argumentativas, o desenvolvimento da oralidade e a compreensão da relevância dos gêneros orais na esfera escolar.

Destacamos, também, a relevância da Sequência Didática como importante mecanismo para propiciar o uso dos gêneros orais em sala de aula e desenvolver algumas habilidades comunicativas, como a argumentação. O modelo didático sobressai pela facilidade de inseri-lo na esfera escolar e pela possibilidade de organizá-lo conforme a necessidade e os objetivos estabelecidos. Portanto, a finalidade de elaborar, aplicar e analisar um modelo didático, contemplando o uso de um gênero oral e argumentativo, foi alcançado.

Por fim, é importante mencionar as crescentes pesquisas envolvendo a argumentação e, sobretudo, a oralidade em sala de aula que contribuíram incessantemente para o desenvolvimento deste trabalho; logo, é de nosso interesse que possamos também cooperar com novas pesquisas voltadas à reflexão sobre as modalidades da língua e a argumentação em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**. 7. ed. São Paulo: Ateliê, 2004.

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

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Glaucia; GOIS, Siane. Ensino da oralidade: Revisitando documentos oficiais e conversando com professores In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Org.) **A oralidade na escola. A investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. 1998.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **Em A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2007.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BUENO, Luzia. (Org.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas – SP: Companhia das letras, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed; 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

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

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

DOLZ, Joaquim; BUENO, Luzia. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. **Gêneros orais no ensino**. Campinas – SP: Companhia das letras, 2005.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Argumentação retórica e argumentação linguística**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.44, n.1, p.20- 25, jan./mar.2009.

\_\_\_\_\_.; CAREL, Marion. **Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 1, jan./mar. 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera; GONÇALVES, Adair Vieira. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BUENO, Luzia. (Org.) Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. **Gêneros orais no ensino**. Campinas – SP: Companhia das letras, 2015.

FIORIN, José. Luiz. (Org.). **Introdução à linguística I: Objetos Teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; KERSCH, Dorotea Frank. (Org.) **Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros no domínio do argumentar**. Campinas – SP: Mercado das letras, 2014.

KERSCH, Dorotea Frank. Sobre as dificuldade e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; \_\_\_\_\_. (Org.) **Caminhos da construção: projetos didáticos no domínio do argumentar**. Campinas – SP: Mercado das letras, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo, Cortez, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Org.) **A oralidade na escola. A investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugere os livros didáticos? In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Org.) **A oralidade na escola. A investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIMA, Ana Lima; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Org.) **A oralidade na escola. A investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MANSO, Guilherme Brambila. **A produção de textos na Era “Enem”: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico contemporâneo**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Estudos Linguísticos. Ufes, 2017.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RAMOS, Jânia Martins. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck [Org.]. **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SOARES, Magda. \_\_\_\_\_. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas**, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2008.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

**ANEXOS****Anexo A****PLANO DE AULA PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA****APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E PRODUÇÃO INICIAL**

**OBJETIVO:** Conhecer os alunos; apresentar o trabalho a ser realizado, avaliar o conhecimento e dificuldades dos discentes referente ao gênero debate.

**CONTEÚDO:** Gênero debate e justiça com as próprias mãos

**TEMPO:** 1 aula de 55 minutos

**RECURSOS:** Quadro e pincel

**METODOLOGIA:** Por meio de uma conversa informal com os alunos, apresentaremos como se realizará as sequências de atividades, quais gêneros serão trabalhados e qual a importância desta pesquisa. Também perguntaremos aos alunos sobre o que eles conhecem do gênero debate.

Logo após, será lançado um tema para debate simples contando com as opiniões dos alunos. Para tanto, os alunos se dividirão em grupo e a partir disso farão um pequeno debate em sala, auxiliados e mediados pela pesquisadora.

**AValiação:** Resultado da análise do gênero debate

**Anexo B****PLANO DE AULA PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA****MÓDULO 1**

**OBJETIVO:** Compreender e interpretar um poema a fim de aguçar a sensibilidade por assuntos de cunho social, proporcionar ao aluno a expressão de ideias e opiniões de forma oral e escrita, aprimorar a capacidade comunicativa espontaneamente e produzir uma releitura a fim de expor suas ideias sobre problemas sociais.

**CONTEÚDO:** Poema “Intertexto” de Bertold Brecht

**TEMPO:** 1 aula de 55 minutos

**RECURSOS:** Folha impressa com o poema, quadro e pincel

**METODOLOGIA:** No primeiro módulo os alunos farão a leitura do poema “Intertexto” de Bertold Brecht. Além disso, possibilitaremos aos alunos que possam emitir suas opiniões por meio da expressão oral e, depois, através da atividade escrita, uma releitura do poema.

**AValiação:** Resultados da releitura e interpretação oral do poema.

**REFERÊNCIAS:** Intertexto de Bertold Brecht

## Anexo C

### PLANO DE AULA PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### MÓDULO 2

**OBJETIVO:** Conhecer diversas estratégias argumentativas e perceber diferentes perspectivas e posicionamentos sobre um mesmo assunto

**CONTEÚDO:** Pena de morte e estratégias argumentativas

**TEMPO:** 1 aula de 55 minutos

**RECURSOS:** Folha com a atividade, quadro e pincel.

**METODOLOGIA:** Nessa atividade os alunos farão a leitura de dois textos de opinião sobre a pena de morte. Logo após, responderão uma atividade escrita a fim de perceber diversas estratégias argumentativas e conhecer diferentes perspectivas e posicionamentos sobre um mesmo assunto. Posteriormente, ainda neste módulo, os alunos terão a oportunidade de compreender melhor como funcionam algumas estratégias argumentativas por meio de um diálogo com a pesquisadora e a partir do que foi observado nos textos.

**AValiação:** Análise das respostas do questionário e do diálogo com os alunos.

#### REFERÊNCIAS:

Sou a favor da pena de morte no Brasil / E sou a favor de um plebiscito:  
[www.abaixoassinado.org](http://www.abaixoassinado.org)

A derradeira punição: [contrapenademorte.wordpress.com](http://contrapenademorte.wordpress.com)

**Anexo D****PLANO DE AULA PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA****MÓDULO 3**

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

**CONTEÚDO:** Debate televisivo

**TEMPO:** 2 aula de 55 minutos

**RECURSOS:** Caderno, sala multimídia, quadro e pincel.

**METODOLOGIA:** Neste encontro será passado dois vídeos curtos apresentando o debate oral televisivo com vistas à percepção do gênero de modo que os alunos percebam como ocorre a argumentação dentro do gênero oral. Após essa atividade conversaremos com os alunos sobre o debate que assistiram e terão a oportunidade de conhecer mais sobre o tema do debate final, por meio de pesquisas na internet na sala de multimídia.

**AValiação:** Análise do comportamento e das opiniões orais dos alunos.

**REFERÊNCIAS:** youtube.com

**Anexo E****PLANO DE AULA PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA****PRODUÇÃO FINAL**

**OBJETIVO:** Permite ao aluno colocar em prática as noções adquiridas ao longo das atividades e debater em grupo sobre um determinado assunto a fim de por em prática a argumentação oral.

**CONTEÚDO:** Redução da maioria penal

**TEMPO:** 2 aulas de 55 minutos

**RECURSOS:** Quadro, pincel e anotações dos próprios alunos.

**METODOLOGIA:** Os alunos realizarão um debate regrado, com o acompanhamento e a supervisão da professora regente e da pesquisadora, para que assim possam usar a expressão oral em uma situação diferente das comumente realizadas em sala e utilizar a argumentação em um contexto de fala.

**AVALIAÇÃO:** Análise da adequação ao gênero sugerido, uso da argumentação na fala e aspectos relacionados ao comportamento e arguição oral.

## Anexo F

### Intertexto

Primeiro levaram os negros  
Mas não me importei com isso  
Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários  
Mas não me importei com isso  
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis  
Mas não me importei com isso  
Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados  
Mas como tenho meu emprego  
Também não me importei

Agora estão me levando  
Mas já é tarde.  
Como eu não me importei com ninguém  
Ninguém se importa comigo.

Bertold Brecht (1898-1956)

**Anexo G**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Sou a Favor da PENA DE MORTE no Brasil / E sou a favor de um PLEBISCITO.**

Destinatário: Presidente Dilma

É notório que nosso código penal é arcaico e necessita de mudanças urgentes no mesmo para ser mais efetivo e exemplar, quem sabe para amedrontar um pouco os bandidos que assustam cada vez mais a população com crimes cada vez mais violentos. Porém não basta apenas isso, nosso sistema penitenciário está falido há tempos. Cadeias públicas superlotadas, presos com pena vencida ainda estão encarcerados, enquanto outros aguardam do lado de fora cometendo atrocidades ainda.

Hoje nenhum bandido tem medo de cometer um crime, e ser preso, primeiro porque o julgamento demora anos, e segundo porque devido a várias interpretações que a nossa lei dá, ele acabaria respondendo o processo em liberdade, o que deixaria livre para cometer mais crimes. Aliás nossas leis são tão desrespeitadas, que somos conhecidos por prender o ladrão de margarina de supermercado e deixar solto traficantes de drogas, homicidas e tantos outros criminosos.

E por isso sou a favor da pena de morte, não consigo pensar que alguém consiga “pagar” pela vida de uma pessoa, alimentando se três vezes por dia, tomando banho de sol, enquanto a família da vítima chora pela morte da vítima. Seria simples, tirou a vida de uma pessoa, vai perder a vida também. Oras, isso pode lembrar o famoso Código de Hamurabi, mas se um criminoso tira minha vida, eu perco a minha vida e ele continua vivo? Injusto.

Pode parecer radical, e muitos vão falar, que com o código penal arcaico muitos poderão ser julgados e condenados a pena de morte, erradamente. Concordo, erros sempre existem, mas para isso defendo a reestruturação do conjunto de nossas leis para diminuir o máximo possível a possibilidade do erro.

Em relação a outros crimes, concordo que a prisão seria a melhor forma, mas feita no sentido de reabilitação para a pessoa que furtou, ou praticou outro crime mais “leve” seja devolvida a sociedade certa de que não fará mais isso e não voltará para a prisão. Porém estupro, latrocínio, homicídio, sequestro e tantos outros crimes bárbaros que vemos, não deviam passar impunes como passam, e deviam ser severamente punidos com a penalidade de morte. Vejam o caso do menino João Hélio, a criança que foi arrastada por quilômetros até ter todo o corpo dilacerado, um dos ocupantes do veículo era menor de idade na época e foi para uma clínica de recuperação de menores e lá é acusado inclusive de matar um policial.



Isso me causa uma grande revolta, pois quando há rebelião em penitenciárias, ou morte de alguns presos por motivos diversos, os “direitos humanos” fazem rebelião, vão a TV exigindo direitos humanos aos assassinos, estupradores, traficantes. Oras, desde que me conheço por gente, eu conheço aquele ditado “Direitos Humanos, para humanos direitos”. E cá entre nós, que homem direito tira a vida de outro por motivo torpe?

É por isso que sou completamente a favor da pena de morte para quem tira a vida dos outros diretamente, através de crimes ou indiretamente, que no caso seria tráfico de drogas. E não tenho nenhum parente ou próximo morto por algum bandido.

Podíamos ter um plebiscito para ver a opinião da população a respeito disso, acho que teríamos uma surpresa agradável quanto a isso.

[www.abaixoassinado.org](http://www.abaixoassinado.org) (adaptado)

## **Sobre a Pena de Morte**

### **A DERRADEIRA PUNIÇÃO**

Todos os dias, prisioneiros – homens, mulheres e crianças – enfrentam a execução. Independentemente do crime que tenham cometido, sejam culpados ou inocentes, veem as suas vidas reclamadas por um sistema de justiça que valoriza e prefere a retribuição em vez da reabilitação.

A pena de morte é uma punição extrema, degradante e desumana. Viola o direito à vida. Qualquer que seja o método de execução utilizado – eletrocussão, enforcamento, câmara de gás, decapitação, apedrejamento ou injeção letal – a pena de morte constitui-se como uma forma de punição violenta que não deveria ter lugar no sistema de justiça atual.

E, no entanto, persiste. Em muitos países, os governos justificam a utilização da pena de morte alegando que esta previne a criminalidade. Contudo, não existe qualquer prova de que este método seja mais eficaz na redução do crime do que outras punições severas. A pena de morte é discriminatória. É frequentemente utilizada de forma desproporcionada contra pobres, minorias, certas etnias, raças e membros de grupos religiosos. É imposta e levada a cabo de forma arbitrária. Em alguns países é utilizada como um meio de repressão – uma forma brutal de silenciar a oposição política.

A pena de morte é irrevogável e, tendo em conta que o sistema de justiça está sujeito ao preconceito e ao erro humano, o risco de se executar uma pessoa inocente está sempre presente. Esse tipo de erro não é reversível. A Amnistia Internacional opõe-se à aplicação da pena de morte, sejam quais forem as circunstâncias e trabalha no sentido da sua abolição em todos os países.

Uma violação dos direitos humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia-geral das Nações Unidas em Dezembro de 1948, reconhece a cada pessoa o direito à vida (artigo 3º) e afirma

categoricamente que “Ninguém deverá ser submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes” (artigo 5º). As Nações Unidas reafirmaram a sua posição contra a aplicação da pena de morte em Dezembro de 2007, quando a Assembleia-geral aprovou uma resolução na qual se pedia formalmente aos estados-membros que estabelecessem uma moratória para as execuções “tendo em vista a abolição da pena de morte”.

Acabar com a pena de morte é reconhecer que esta faz parte de uma política pública destrutiva que não é consistente com os valores universalmente aceites. Promove uma resposta simplista em relação a problemas humanos complexos e acaba por evitar que sejam tomadas medidas eficazes contra a criminalidade. A pena de morte dá uma resposta superficial ao sofrimento das famílias das vítimas de homicídio e estende esse sofrimento aos entes queridos do prisioneiro condenado. Para além disso, desperdiça recursos que poderiam ser melhor aproveitados na luta contra o crime violento e na assistência aos que dele foram vítimas. A pena de morte é um sintoma de uma cultura de violência, não uma solução para a mesma. É uma afronta à dignidade humana e devia ser abolida.

O mundo tem vindo a abandonar a aplicação da pena de morte. Desde 1979, mais de 70 países aboliram a pena de morte para todos os crimes ou pelo menos para os crimes comuns. Mais de 130 nações eliminaram a pena de morte da sua legislação ou então não a aplicam, sendo que apenas uns quantos governos levam a cabo execuções a cada ano.

[contrapenademorte.wordpress.com](http://contrapenademorte.wordpress.com) (adaptado)

### **Atividade escrita**

1 – A partir dos conhecimentos adquiridos por meio das leituras e discussões, qual o seu posicionamento em relação à pena de morte? Justifique:

---

---

---

---

## Anexo H

Se importa

Primeiro teve a greve dos Policiais  
Mas eu não me importei  
Eu não era Policial

Em seguida teve a greve da Passagem  
Mas eu não me importei  
Por que eu não andava de ônibus

Depois a greve dos Professores  
Mas eu não me importei  
Por que eu não era Professor

Agora tenho que estudar nos Férias  
Mas como não me importei com ninguém  
Ninguém se importa comigo.

Primeiro leraram o judeus  
Mas não me importei com isso  
Eu não era judeus

Em seguida leraram os cristãos  
Mas não me importei com isso  
Eu também não era cristão

Depois mataram os muçulmano  
Mas não me importei com isso  
Por que eu não era muçulmano

Mas agora me leraram por ser negro  
Mas ninguém se importa porque eu  
sou no país de leramos

## Se importar é importante

Antes quando chegavam até a mim desabafando seus problemas eu não me importava, pois não era comigo.

Depois vinham a mim pedindo a mão para ajudar alguém, mas não me importava. Eu não precisava de ajuda!

Eu via pessoas sofrendo, chorando, precisando de um ombro amigo, mas não me importava, eu tinha os melhores amigos!

Mas depois de algum tempo, resolvi mudar, não estava certa, aprendi que se importar com o próximo é tão necessário quanto ser importante para os outros.

## Anexo I

O primeiro dia da minha vida porque  
 de manhã quando já estava com fome  
 não ia pra escola e, que a minha mãe  
 e com a minha irmã porque, ela também  
 estava lá, mas um irmão...

São a família. Porque a lei hoje no Brasil  
 não é suficiente e com isso todos continuam  
 cometendo crime por que não que não  
 vão prender. Por isso são a família porque  
 não é uma lei mais clara