



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL  
EM LETRAS - PROFLETRAS**

Edilma Marinho Ribeiro Gomes

**ENSINO DO GÊNERO ORAL TEXTUAL/ DISCURSIVO  
DEBATE: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS**

Guarabira

2018

EDILMA MARINHO RIBEIRO GOMES

**ENSINO DO GÊNERO ORAL TEXTUAL/ DISCURSIVO  
DEBATE: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edilma de Lucena Catanduba

Guarabira

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G633e Gomes, Edilma Marinho Ribeiro.  
Ensino do gênero oral textual/discursivo debate  
[manuscrito] : estratégias argumentativas / Edilma Marinho  
Ribeiro Gomes. - 2018.  
162 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede  
Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de  
Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.  
"Orientação : Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba,  
Coordenação do Curso de Letras - CH."  
1. Ensino. 2. Oralidade. 3. Estratégias argumentativas. 4.  
Gêneros textuais. I. Título

21. ed. CDD 410

EDILMA MARINHO RIBEIRO GOMES

**ENSINO DO GÊNERO ORAL TEXTUAL/ DISCURSIVO DEBATE:  
ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS**

Dissertação de mestrado aprovada em: 23/02/2018

**BANCA EXAMINADORA**

Edilma de Lucena Catanduba

Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
Orientadora

Marneuma  
Prof. Dra. Marneuma de Oliveira Costa Cavalcanti  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
Examinadora externa

Maria de Fátima de Souza Aquino  
Prof. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
Examinadora interna

Ao anjo que mais desejei, que esperei tanto e mereci ganhar enquanto preparava este trabalho,  
minha amada Helena.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo cuidado, pela proteção e pela iluminação, diariamente.

À minha família, por entender os momentos nos quais tive de ficar distante do contato físico, apoiando a minha atividade solitária de estudar e fazer pesquisa.

À minha orientadora, a professora Edilma de Lucena Catanduba, pela excelência nas orientações e pelas grandes lições de sabedoria, não apenas acadêmica, mas também de mundo.

Às professoras Maria de Fátima de Souza Aquino e Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, pela acolhida do meu texto e pelas grandes contribuições dadas a ele.

À professora Eneida Dornellas e ao professor Juarez Nogueira, pela leitura criteriosa e as contribuições valorosas para o trabalho na fase da qualificação.

À ex-professora Maria Auxiliadora Bezerra, pela grande ajuda nos momentos que antecederam a delimitação do projeto de pesquisa para a dissertação e pelo ótimo exemplo de professora que sempre foi para mim.

Aos mestrandos da terceira turma do PROFLETRAS/UEPB, por tornarem agradáveis os momentos de convivência e por compartilharem seus conhecimentos comigo.

Aos professores do mestrado, pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas.

Aos meus alunos, para os quais dedico a busca pela forma de transformar o ensino de língua materna em aprendizagem significativa para a vida.

Àqueles que participaram direta e indiretamente da construção dessa pesquisa-ação.

“Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKHTIN)

## RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa é uma atividade que exige a compreensão e análise da língua em funcionamento e assim como pregam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), gêneros escritos e orais devem ser levados para a sala de aula para que através deles, a escola possa proporcionar aos alunos o desenvolvimento de várias capacidades linguísticas, cognitivas e sociais. No entanto, o que assistimos através de pesquisas e da nossa prática nas escolas, é que os gêneros de realização oral não têm recebido a devida importância no contexto escolar. Por isso, resolvemos desenvolver uma proposta de ensino do gênero oral textual/discursivo debate e das estratégias argumentativas, no intuito de fornecermos aos alunos instrumentos importantes no campo da interação social, do autoconhecimento e da defesa de suas ideias, visto que são atividades importantes na formação cidadã. A nossa pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma proposta de estudo/ensino desse gênero textual oral/discursivo, bem como de estratégias argumentativas associadas à concretização dele, possibilitando assim a sua aplicação e uso num contexto real de ensino/aprendizagem, qual seja: a realização de debate temático em sala de aula. A intervenção didática delineada aqui se caracteriza como um estudo qualitativo de caráter descritivo e intervencionista que objetiva descrever e analisar o processo de apropriação do gênero oral debate de opinião de fundo controverso e foi possível através da elaboração e execução de uma sequência didática que envolve a interação dialógica entre alunos e professora pesquisadora no contexto de sala de aula. Dito isso, a pesquisa apresentada caracteriza-se, pois, como qualitativa, do tipo pesquisa-ação e a nossa ancoragem teórica se faz com base em estudos de Bakhtin (2000), no que tange aos critérios definidores do gênero; Marcuschi (2003, 2008 e 2010), no que diz respeito aos gêneros orais; Street (2014) e Rojo (2009 e 2012), no tocante aos estudos sobre letramento; Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), acerca do ensino dos gêneros orais a partir de sequências didáticas; Fiorin (2015) e Koch (2011), sobre os estudos da argumentação; entre outros. O estudo foi realizado numa escola estadual de Campina Grande – PB, numa turma de oitavo ano, e mediado pela execução de uma sequência didática. Concluída a aplicação dela, percebemos que os avanços entre a produção inicial e a produção final do gênero foram significativos e que houve, de fato, a criação de um ambiente que propiciou desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, como o desenvolvimento do senso crítico em relação a uma temática social importante (a violência contra a mulher), e a desenvoltura na construção de um gênero textual/discursivo que é de natureza coletiva e se constrói com base no caráter instantâneo da linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Oralidade. Gênero textual/discursivo debate. Estratégias argumentativas.

## ABSTRACT

Portuguese language teaching is an activity that requires the understanding and analysis of the working language and, as the National Curriculum Parameters (1998) preach, written and oral genres should be taken into the classroom so that through them the school can provide students with the development of various language, cognitive and social skills. However, what we have seen through research and our practice in schools, is that the genres of oral achievement have not been given due importance in the school context. Therefore, we have decided to develop a proposal of teaching of this oral textual genre oral/discursive debate and argumentative strategies, in order to provide students with important tools in the field of social interaction, self-knowledge and defense of their ideas, since they are important activities in the training. Our research aims to present a proposal of study / teaching of this oral textual/discursive genre, as well as argumentative strategies associated with its implementation, thus enabling its application and use in a real teaching / learning context, namely: thematic debate in the classroom. The didactic intervention delineated here is characterized as a qualitative study of a descriptive and interventionist character that aims to describe and analyze the process of appropriation of the oral genre debate of controversial background opinion and was possible through the elaboration and execution of a didactic sequence that involves the Dialogical interaction between students and researcher teacher in the context of the classroom. Thus, the research presented is characterized as qualitative, of the research-action type and our theoretical anchoring is done based on studies by Bakhtin (2000), with regard to defining criteria of the genus; Marcuschi (2003, 2008 and 2010), regarding the oral genres; Street (2014) and Rojo (2009 and 2012), with regard to studies on literacy; Dolz, Schneuwly and collaborators (2004), about the teaching of oral genres from didactic sequences; Fiorin (2015) and Koch (2011), on the studies of the argumentation; among others. The study was carried out in a state school in Campina Grande - PB, in an eighth grade class, and mediated by the execution of a didactic sequence. After its application, we realized that the advances between the initial production and the final production of the genre were significant and that there was, in fact, the creation of an environment that allowed the development of individual and collective skills, such as the development of the critical sense in relation to an important social theme (violence against women), and the resourcefulness in the construction of a textual / discursive genre that is of a collective nature and is built on the basis of the instantaneous character of language.

**KEY WORDS:** Teaching. Orality. Oral textual/discursive genre debate. Argumentative strategies.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>IMAGEM 1:</b> Infográfico da pesquisa “Visível e invisível .....	77
---	----

## **LISTA DE FOTOS**

FOTO 1: Produção inicial .....	84
FOTO 2: Aula no laboratório de informática .....	98
FOTO 3: Aula na sala de vídeo .....	100
FOTO 4: Produção final .....	110

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Tendências dos estudos das relações entre fala e escrita .....	21
<b>QUADRO 2:</b> Meios não-linguísticos da comunicação oral .....	28
<b>QUADRO 3:</b> Gráficos da questão 11 .....	61
<b>QUADRO 4:</b> Gráficos da questão 13 .....	63
<b>QUADRO 5:</b> Normas para transcrição .....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b> dados da questão 6 do questionário .....	56
<b>GRÁFICO 2:</b> dados da questão 7 do questionário .....	57
<b>GRÁFICO 3:</b> dados da questão 8 do questionário .....	58
<b>GRÁFICO 4:</b> dados da questão 9 do questionário .....	58
<b>GRÁFICO 5:</b> dados da questão 10 do questionário .....	59
<b>GRÁFICO 6:</b> dados da questão 12 do questionário .....	60
<b>GRÁFICO 7:</b> dados da questão 11.1 do questionário .....	61
<b>GRÁFICO 8:</b> dados da questão 11.2 do questionário .....	62
<b>GRÁFICO 9:</b> dados da questão 11.3 do questionário .....	62
<b>GRÁFICO 10:</b> dados da questão 11.4 do questionário .....	62
<b>GRÁFICO 11:</b> dados da questão 11.5 do questionário .....	62
<b>GRÁFICO 12:</b> dados da questão 13.1 do questionário .....	63
<b>GRÁFICO 13:</b> dados da questão 13.2 do questionário .....	63
<b>GRÁFICO 14:</b> dados da questão 13.3 do questionário .....	64
<b>GRÁFICO 15:</b> dados da questão 13.4 do questionário .....	64
<b>GRÁFICO 16:</b> dados da questão 13.5 do questionário .....	64
<b>GRÁFICO 17:</b> dados da questão 13.6 do questionário .....	64
<b>GRÁFICO 18:</b> dados da questão 13.7 do questionário .....	65
<b>GRÁFICO 19:</b> dados da questão 13.8 do questionário .....	65
<b>GRÁFICO 20:</b> dados da questão 13.9 do questionário .....	65
<b>GRÁFICO 21:</b> dados da questão 13.10 do questionário .....	65
<b>GRÁFICO 22:</b> dados da questão 13.11 do questionário .....	66
<b>GRÁFICO 23:</b> dados da questão 14 do questionário .....	67
<b>GRÁFICO 24:</b> dados da questão 15 do questionário .....	68
<b>GRÁFICO 25:</b> dados da questão 16 do questionário .....	68
<b>GRÁFICO 26:</b> dados da questão 17 do questionário .....	69

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2. CAPÍTULO I: A ORALIDADE NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	18
2.1. O ensino da oralidade nos documentos oficiais .....	25
2.2. Os estudos do letramento e o resgate do ensino da oralidade .....	27
<b>3. CAPÍTULO II: ENTRE ESTUDOS E PRÁTICAS: O GÊNERO ORAL TEXTUAL/DISCURSIVO DEBATE E A ARGUMENTAÇÃO</b> .....	39
3.1. O gênero debate como objeto de comunicação e de ensino .....	41
3.2. A argumentação nos gêneros orais .....	43
<b>4. CAPÍTULO III: TRABALHANDO COM GÊNERO ARGUMENTATIVO ORAL DEBATE: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	54
4.1. <i>Locus</i> da pesquisa .....	54
4.2. Sujeitos da pesquisa .....	55
4.2.1. Os sujeitos e as práticas de ensino da oralidade na escola .....	56
4.3. <i>Corpus</i> da pesquisa .....	71
4.4. Fundamentos da proposta .....	71
4.5. Momentos da proposta .....	73
<b>5. CAPÍTULO IV: AÇÕES DIDÁTICAS ENVOLVENDO O GÊNERO ORAL TEXTUAL/DISCURSIVO DEBATE</b> .....	76
5.1. Detalhamento e análise das ações didáticas .....	76
5.1.2. Descrição e análise da produção inicial .....	82
5.1.2.1. Estrutura composicional .....	84
5.1.2.2. Conteúdo temático .....	87
5.1.2.3. Estilo linguístico .....	89
5.1.3. Descrição e análise dos módulos .....	96
5.1.4. Descrição e análise da produção final .....	108
5.1.4.1. Estrutura composicional .....	110
5.1.4.2. Conteúdo temático .....	114
5.1.4.3. Estilo linguístico .....	118
5.1.5. Desdobramentos do projeto a partir da sequência didática .....	121
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
REFERÊNCIAS .....	125

<b>APÉNDICES</b> .....	128
<b>ANEXOS</b> .....	142

## 1. INTRODUÇÃO

Bastante presente na vida dos falantes dos vários idiomas, base comum para processos sociointerativos de diversas ordens, forma de contato rápida e automática, principalmente considerando os caracteres fisiológicos do ser humano, os gêneros orais são os primeiros a serem aprendidos pelos falantes de determinada língua-mãe. A criança quando chega à escola, já sabe se expressar oralmente e desenvolverá nesse novo ambiente formas de se expressar através do uso dos grafemas. No entanto, saber expressar-se oralmente não implica conhecer as maneiras mais eficazes de realizar essa ação, bem como utilizar grafemas não significa saber agrupá-los da melhor forma nas interações comunicativas.

O trabalho da escola com os gêneros textuais escritos é intenso e faz-se necessário. Os estudantes são diariamente conscientizados e cobrados a produzirem esses tipos de textos no ambiente escolar: a sistematização dos conteúdos, as perguntas a serem respondidas, as respostas a serem dadas, as avaliações etc. Enquanto isso, o trabalho com os gêneros orais normalmente é feito sem que haja planejamento, sem que haja um entorno facilitador do processo de reflexão da importância de bom desempenho no campo da oralidade. E quando é feito, aparece de forma escassa.

Essa realidade é facilmente percebida através de diálogos com professores de Língua Portuguesa e também com professores de outras matérias, o que nos encaminha para uma visão institucionalizada do trabalho com os gêneros textuais que vem sendo realizado nas escolas: aqueles de realização escrita se sobrepõem aos de realização oral na escala de importância dada. Sobre o trabalho com os textos orais, a orientação contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, é que

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando 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).

Devemos, pois, compreender o papel importante da escola enquanto agência de letramento Kleiman (2005) na realização de um trabalho que priorize também a oralidade, que possibilite a escuta, o estudo, a compreensão e a produção de gêneros da esfera do oral.

Considerando que o texto oral oferece a particularidade de normalmente não poder ser reconstruído na sua efetivação, tendo em vista que essa se dá na execução, pode ele ser controlado de duas formas apenas – previamente ou simultaneamente – num ajustamento da situação comunicativa em virtude dos interlocutores. Previamente, se dá toda a preparação para o momento da fala (elaboração de esquemas, de roteiros etc.); simultaneamente se dá o ajustamento da fala, o redirecionamento de alguns fatores tais como sequência de ideias, troca ou re colocação de exemplos etc.

Assim, é pensando na escola enquanto agência e no professor enquanto agente de letramento, na importância da oralidade na nossa sociedade, no papel social e comunicativo dos gêneros da oralidade que propomos um trabalho com o gênero debate.

O nosso objetivo é apresentar uma proposta de estudo/ensino desse gênero textual oral, bem como de estratégias argumentativas associadas à concretização dele, possibilitando assim a sua aplicação e uso num contexto real de ensino/aprendizagem, qual seja: a realização de debate temático em sala de aula. Como objetivos específicos, temos: oferecer um arcabouço teórico-prático do gênero debate, das estratégias argumentativas e dos efeitos do uso delas no processo de interação social; e examinar a importância prática da apropriação dessas estratégias nas relações estabelecidas no entorno social dos alunos.

A partir das constatações acima, levantamos as hipóteses de que: a) os alunos encontrarão muita dificuldade na obtenção de êxito na defesa de ideias em um debate se não estiverem conscientes das estratégias que podem utilizar para convencer o público a aceitar as suas ideias e a opinião que defendem; b) o (re)conhecimento de estratégias argumentativas lhes tornará leitores/ouvintes mais críticos. Com base nisso, propomos uma intervenção didática visando aparelhá-los para o senso crítico e a defesa eficaz de suas ideias. Esse trabalho foi realizado em uma escola da rede pública estadual paraibana, situada no município de Campina Grande, com alunos do oitavo ano do ensino fundamental.

A importância da nossa pesquisa se dá por esta estar situada no campo dos trabalhos com os gêneros orais, que vêm sendo estudados no âmbito acadêmico, mas que apresentam um histórico de marginalização no contexto escolar, em detrimento da supervalorização dos gêneros textuais não oralizados, possivelmente pela falsa crença de que os falantes dominam os usos da linguagem oral.

Destacamos que além da importância do trabalho efetivo com os gêneros orais, é urgente promover o desenvolvimento do senso crítico/analítico dos alunos, possibilitando-lhes

a reflexão e a decisão - a partir do reconhecimento - de quais estratégias argumentativas utilizar para conseguirem seus objetivos interacionais: quais serão mais eficazes em determinado contexto, para determinado público, entre outros fatores.

Acrescenta-se ao que foi dito que as estratégias argumentativas não são utilizadas apenas em contexto de debate, onde elas se fazem indissociáveis do bom êxito desse, mas nos diversos gêneros, nas diversas formas de interação social em que precisa-se convencer alguém de alguma coisa. Acreditamos, como Koch (2011), que não há discurso neutro e que a argumentação é a base fundamental da linguagem humana.

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 2011, p. 17, grifos da autora).

A partir do exposto, defendemos a sequência didática como procedimento didático que propicia os mecanismos necessários para o ensino de gêneros textuais a partir de interações significativas e concretas de aprendizagem tendo em vista que as ações realizadas nesse estudo nos mostram o quanto esse mecanismo pedagógico se configura como um aparato poderoso na realização de atividades de ensino e aprendizagem.

Para a organização do estudo aqui apresentado, nós o apresentamos em quatro capítulos, que abrangem da teoria que subsidia nossas ações práticas à realização e reflexão acerca destas. O capítulo 1, intitulado “*A oralidade no contexto de ensino de língua portuguesa*” aborda aspectos relacionados ao fenômeno da oralidade: sua concepção, relação com a escrita e seu ensino nas escolas brasileiras – a partir dos PCNs. Traz também reflexões em torno da importância dos estudos do letramento para a (re)valorização dos espaços e estudos da oralidade, tendo em vista a relação entre ela e a escrita. O capítulo 2, sob o título de “*Entre estudos e práticas: o gênero textual/ discursivo debate e a argumentação*”, apresenta dois enfoques: um acerca do gênero oral em estudo e o outro, sobre o processo de argumentação como um todo, associado ou não ao gênero. O capítulo três “*Trabalhando com gênero argumentativo oral debate: a intervenção pedagógica*” apresenta os detalhamentos teórico-metodológicos de nossa atuação didática na turma de oitavo ano do ensino

fundamental, bem como questionário, cujos dados reforçam a importância de um trabalho com a oralidade nesse contexto de ensino, além da base teórica na qual nos fundamentamos para a criação da sequência didática e os momentos nos quais ela foi organizada. E o quarto capítulo da nossa pesquisa recebeu o título recebeu a denominação de “*Ações didáticas envolvendo o gênero oral textual/discursivo debate*”. Ele apresenta a descrição e análise de sua execução e apresentação dos resultados, além de ações realizadas após o término da aplicação da sequência de atividades.

Sabemos o quanto importante se faz um trabalho efetivo, em sala de aula, com o gênero oral já mencionado, com enfoque também no estudo das estratégias argumentativas, possibilitando assim uma reflexão mais aguçada das possibilidades do dizer e com este estudo ora apresentado buscamos oferecer uma proposta de ensino, que enquanto tal, admite estudo, reflexão, reformulações e até rejeições (parciais ou totais). Vejamos a partir de agora como se deu essa experiência e o que pudemos entender a partir dela.

## CAPÍTULO I

### A ORALIDADE NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa visa preparar os aprendizes para o desenvolvimento de capacidades e habilidades no âmbito da comunicação humana, dotando-os de um aparato teórico-prático que lhes permita o manuseio eficiente, crítico e autônomo da linguagem nas situações cotidianas. A linguagem compreende o conjunto das formas de comunicar algo, é um conceito amplo de onde derivam subclassificações como linguagem verbal, não-verbal e mista. Sendo a primeira aquela que faz uso das palavras – em sua forma oral ou escrita –, a segunda abrigaria o conjunto dos meios não-verbais no estabelecimento da comunicação, tal como o uso de imagens, os gestos de uma dança, etc.; a mista, por sua vez é a junção dessas duas formas anteriores para construir um todo coerente e um exemplo disso seria o gênero textual tirinha, que une imagens e texto verbal ilustrando os diálogos e/ou monólogos dos personagens apresentados.

Na maioria das nossas salas de aula, atualmente, impera a comunicação através do uso da linguagem verbal: é através dela que o professor dá sua aula expositiva ou dialogada, que o aluno tem acesso ao conteúdo do livro didático; que as provas são configuradas e que as respostas a elas ou às atividades cotidianas são elaboradas; que os diálogos entre alunos, entre eles e os funcionários da escola, os funcionários entre si e com pais, visitantes, entre outras possibilidades ocorrem. Os diálogos se dão, prioritariamente, a partir da fala (da linguagem verbal oralizada), enquanto atividades e leituras têm como base a escrita (linguagem verbal escrita).

A origem da escrita remonta ao ano 310 a. C. A Suméria, que hoje não existe mais e compreende a região do Irã e do Iraque, foi o berço dessa que é uma importantíssima invenção para a difusão de descobertas e disseminação de conhecimentos. Além da escrita dos sumérios, a escrita dos egípcios surge por volta de 300 a. C.; os povos chineses e Maias da América Central descobriram esse fenômeno por volta de 1300 a. C. Os sistemas de escrita que conhecemos atualmente derivam desses quatro, principalmente do sumério. Esse é o caso do nosso sistema (Cagliari, 1999).

As primeiras formas de manifestação da escrita compreendiam números e figuras dos objetos a serem representados. Assim, os caracteres eram feitos na forma de desenhos

combinados: “Desse modo, se alguém se chamasse coelho, era só desenhar um homem e um coelho, e assim por diante.” (CAGLIARI, 1999, p. 165). Mas logo surgiram as dificuldades porque o homem viu-se na necessidade de representar coisas que iam além dessa possibilidade de representação. A solução foi passar a representar o som e não mais a ideia das coisas. Mesmo esta última solução não deu conta de todos os objetivos de comunicação, e surgiram as sílabas através da observação dos sons que se destacavam nas palavras, com elas, vogais e consoantes, dando origem ao alfabeto. De acordo com Cagliari (1999),

Além da mudança do ponto de partida para a escrita, que passou do significado para o som das palavras, aconteceu algo a mais, que foi a mudança no nome dos caracteres. Antes, cada pictograma tinha o nome da própria palavra que representava. Nos silabários, os sons prevaleceram sobre os significados na designação dos nomes dos caracteres, ficando os significados num plano secundário. Somente por razões históricas alguém se lembrava de que o nome de um caractere silábico tinha tido antes um significado próprio, ligado a um pictograma. Este aspecto tem passado despercebido nos estudos sobre a origem do alfabeto, mas tem uma importância fundamental. Se o sistema de escrita precisava representar os sons e não os significados, o melhor tipo de caractere não era o silábico, uma vez que trazia redundâncias facilmente detectáveis. Assim, se existiam letras do tipo PA, BA, TA, SA, LA, RA ou PE, BE, TE, SE, LE, RE, etc., era evidente que se podia proceder a mais uma simplificação no modo como a escrita representava a fala, separando o que havia de comum a estes conjuntos de letras e formando novos arranjos no sistema, gerando, então, novas classes de caracteres, como A, E, P, B, T, S, L, R, etc. (CAGLIARI, 1999, p. 166).

Esse processo até a confecção ou desenvolvimento do alfabeto se deu de forma lenta e foi acontecendo nos mais diversos sistemas que haviam até então. O povo fenício, que mantinha relações comerciais ao redor do Mediterrâneo tem sua escrita estabelecida por volta do século 1300 a. C. e,

No século XI a. C., o sistema de escrita já tinha passado por várias tentativas e se fixado numa forma definitiva, com 22 letras apenas. Essa forma de escrita influenciou as demais e é a origem de muitas escritas como o árabe, o hebraico, o aramaico, o tamúdico, a escrita púnica e, sobretudo, da escrita grega, da qual se derivou a latina – da qual se originou o alfabeto que usamos hoje. (CAGLIARI, 1999, p. 169).

O sistema fenício foi adaptado pelos gregos, que no século IV a. C. já possuíam um alfabeto com 24 letras, acrescentado de vogais em relação ao que lhe deu origem, e o estabelecimento de uma ortografia. Percebendo, não só os gregos, mas os semitas, de maneira geral, que as línguas apresentavam variantes, ou seja, dialetos, tendo em vista ser a linguagem na sua forma oral um processo dinâmico e, portanto, de mudanças contínuas, apareceu a noção de ortografia neutralizando essas variantes e possibilitando uma forma única aceitável de escrita das palavras.

A Itália recebeu a chegada dos etruscos por volta do ano 100 a. C., eles fizeram uma adaptação do alfabeto grego para a escrita de sua língua. Inicialmente, seu alfabeto contava com 21 letras, passando a 26 posteriormente. Precederam os romanos, que fundaram Roma em 753 a. C., e que passaram a usar 21, das 26 letras que compunham o alfabeto etrusco. Os romanos promoveram várias mudanças no alfabeto sendo elas na forma gráfica, fonética<sup>1</sup> e na própria nomenclatura. As letras passaram a se chamar: a, bê, cê, etc. E o alfabeto, que antes tinha essa nomenclatura por causa das letras gregas que o iniciavam, quais sejam: alfa e beta, passa a ser chamado de “abecê”.

Hoje, embora o alfabeto seja um grande traço representativo da escrita, tendo em vista possibilitar a criação de sílabas, palavras e textos, ele não esgota os recursos dela.

[...] além das letras, surgiram muitas marcas para facilitar a leitura, como os sinais de pontuação e outras marcas da escrita. Por fim, voltaram a integrar a escrita alfabética uma infinidade de ícones, pictogramas, símbolos e sinais, como, por exemplo: § ¥ © \$ ¥ ° + % & # @ [...]. (CAGLIARI, 1999, p. 181).

Definida por alguns como a representação da fala, a escrita, de acordo com Marcuschi (2010), não pode ser concebida como tal porque não consegue reproduzir fenômenos da oralidade, como a prosódia, a gestualidade etc., além de apresentar elementos próprios como tamanho, tipo e formato de letra – características ausentes da fala. Este estudioso reconhece o papel e o poder que a escrita assume em nossa sociedade, afirmando que a escrita é

[...] um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2010, p. 16-17).

Na condição de símbolo de educação, desenvolvimento e poder, significa, necessariamente, para quem não a domina, sinal representativo de exclusão social.

O leitor pode estar estranhando o fato de num trabalho que enfoque a oralidade, haver esse resgate histórico do surgimento daquilo que seria seu contraponto: a escrita. Essa opção metodológica merece explicação: escolhemos esse percurso como forma de deixar clara a associação da escrita à dominação social e ao poder, como o deixa claro Marcuschi na citação anteriormente colocada. Enquanto fazemos esse apanhado histórico, nos propomos a refletir e

---

<sup>1</sup> Cf. Cagliari (1999).

reforçar a importância do resgate da oralidade tendo em vista que por questões culturais e econômicas a escrita recebeu esse poder social tão abrangente de regular as relações sociais, registrando-as, regulando-as.

Em contexto escolar e até fora dele, a escrita, como todo mecanismo de poder, gera exclusão social, que no primeiro ambiente aparece geralmente sob as alegações de que “o aluno não sabe escrever”, “o aluno não sabe se posicionar”, entre outras expressões. A escrita penetrou as sociedades e atrelada ao fenômeno da fala, que a antecedeu. A fala é um fenômeno natural e espontâneo da linguagem humana: é aprendida, utilizada e ensinada nos mais variados contextos que vão do nível máximo de informalidade entre uma mãe e uma criança pequena a um pronunciamento a nível mundial. Desse modo, compreendemos e passamos a falar agora da importância da oralidade e da consequente necessidade de a escola trabalhar a oralidade como objeto de ensino.

Assim, embora a nossa sociedade não tenha tradição exclusivamente oral, normalmente, empregamos a maior parte do nosso tempo com a comunicação oral, o que a torna uma sociedade essencialmente oralista (Marcuschi, 2010). Assim como esse estudioso, compreendemos que fala e escrita não são extremos de uma dicotomia, mas práticas de uso da língua com características específicas, pois

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, como acabamos de ver. Em suma, eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita, de modo que a tese da *grande virada* cognitiva que a escrita, de modo especial a escrita alfabética, representaria com seu surgimento na humanidade, não passa de um mito já superado. (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

A fala, o desenvolvimento da oralidade, é adquirida em contextos informais – em casa, com a família – enquanto a escrita é adquirida de forma institucional (normalmente em uma escola). Ambas são indispensáveis à sociedade atualmente e as relações que estabelecem entre si são pontuadas por estudiosos de várias tendências de estudo desse fenômeno. O quadro a seguir, construído por nós para fins didáticos e ilustrativos, mostra um panorama dessas tendências expostas por Marcuschi (2010).

#### **Quadro 1: tendências dos estudos das relações entre fala e escrita**

<p><b>1ª tendência: a perspectiva das dicotomias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Analisa as relações entre a fala e a escrita, apontando as diferenças, a partir da perspectiva da dicotomia.</li> <li>✓ Para esta tendência, a fala é contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária; enquanto a escrita se caracteriza como descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.</li> </ul>
<p><b>2ª tendência: a tendência fenomenológica de caráter culturalista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observa a natureza das práticas orais e escritas, fazendo análises de cunho social ou antropológico e cognitivo, buscando situar a escrita e suas contribuições na produção e organização do conhecimento.</li> <li>✓ Para esta tendência, a cultura oral se caracteriza por pensamento concreto, raciocínio prático, atividade artesanal, cultivo da tradição e ritualismo; à cultura letrada são atribuídas as características de pensamento abstrato, raciocínio lógico, atividade tecnológica, inovação constante e analiticidade.</li> </ul>
<p><b>3ª tendência: a perspectiva variacionista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vê o papel da escrita e da fala sob a ótica dos processos educacionais e faz propostas específicas acerca do tratamento da variação levando em consideração a relação entre padrão e não padrão linguísticos no ensino formal.</li> <li>✓ Para esta tendência, a fala e a escrita apresentam língua padrão e variedades não padrão, língua culta e coloquial,</li> </ul>

	norma padrão e não padrão.
<b>4ª tendência: a perspectiva sociointeracionista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vê as relações entre fala e escrita dentro de uma perspectiva dialógica.</li> <li>✓ Para esta tendência, fala e escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos de MARCUSCHI (2010)

Não há uma dessas tendências que esgote as possibilidades de observação e de estudo das relações entre fala e escrita, por isso, Marcuschi sugere que o caminho mais sensato para o tratamento dessas relações seja uma junção das tendências variacionista e sociointeracionista com os postulados da Análise da Conversação etnográfica e a Linguística de Texto.

Precisamos alargar o nosso horizonte de visão acerca dessas duas formas de materialização linguística, observando que enquanto a escrita tem o seu inegável valor institucional, político e jurídico, a fala também o tem, afinal, sem ela muitos traços da comunicação humana não seriam concebidos.

Os gêneros textuais produzidos atualmente, sobretudo aqueles ligados às novas tecnologias, atestam uma interligação entre a prática escrita e oral de uso da língua. Um exemplo disso são os bate-papos que aparecem atrelados a e-mails e ao facebook, por exemplo. Esse novo gênero une a simultaneidade temporal (que é uma característica atribuída à fala) com a ação de teclar (escrever) palavras, usar ícones, símbolos etc.

A oralidade, no entanto, tem um traço que deve receber um enfoque não somente por parte dos estudiosos, mas também pelos usuários de qualquer língua.

A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Isso se dá de modo particular porque a língua é socialmente moldada e desenvolvida, não

obstante seu provável caráter filogeneticamente universal, como postulam muitos linguistas e psicólogos. (MARCUSCHI, 2010, p. 36).

A oralidade nasce com os indivíduos e precedeu o invento da escrita. A escrita a qual temos acesso evoluiu nos mais diversos povos, como o dissemos anteriormente, conseguiu um prestígio social maior do que a oralidade, mas está fadada à superação: diferentemente da oralidade, com permanência assegurada por mais alguns séculos aos quais não temos como precisar. Cagliari (1999) reforça esse ponto de vista da superação da escrita e da permanência da oralidade. Para este autor, três aspectos devem ser considerados no que tange à comunicação através da escrita. São eles: a) os sistemas de escrita; b) os materiais de escrita e c) a atividade de ler e escrever no contexto cultural em que tais atividades se inscrevem.

Quanto aos sistemas de escrita, o autor diz que há uma luta entre a escrita ideográfica e fonográfica e também entre a escrita pictográfica e a não-figurativa; embora ressalte que teoricamente os usos da escrita já tenham explorado as possibilidades desses sistemas todos.

Quanto aos materiais de escrita, o pesquisador afirma que no futuro, escreveremos com o auxílio de computadores, o que modificará o ato de escrever, de modo que não mais usaremos papel e caneta.

A atividade de ler e escrever são práticas situadas e estão relacionadas aos contextos culturais nos quais ocorrem e vão se adaptando aos recursos tecnológicos do momento histórico. Hoje, a multimodalidade perpassa a linguagem de modo que sons, formas escritas, imagens e movimentos se integram na comunicação. De acordo com o estudioso,

O mundo da imagem estará em plena forma e as palavras escritas, na maioria das vezes, não passarão de simples rótulos para tarefas específicas que o computador realizará. Ler uma obra literária, produzida com letras do alfabeto, será uma coisa do passado, uma coisa de arqueologia, assim como vemos, hoje, as escritas antigas, como a egípcia, a cuneiforme, os livros iluminados da Idade Média, etc. As histórias serão contadas através de imagens, pelo menos na sua maior parte, ou através da fala gravada. (CAGLIARI, 1999, p. 212).

Do exposto até agora, fica em nós a consciência de o quanto é importante que a escola abra espaço e que invista num ensino sistemático não apenas da escrita, mas também da oralidade para que os alunos possam desenvolver-se à medida que desenvolvem suas práticas linguageiras, à medida que reconhecem as várias possibilidades de uso da língua, à medida que veem nas possibilidades que a língua oferece o meio de participarem ativamente das demandas sociais, escolares ou não.

## 2.1. O ensino da oralidade nos documentos oficiais

As orientações para o trabalho didático com a língua estão contidas em documentos parametrizadores do ensino e, no caso específico do Ensino Fundamental, o direcionamento do trabalho a ser desenvolvido na escola é dado através dos PCN.

Abandonando uma concepção de ensino de língua portuguesa que se dava através de estudos de fragmentos isolados de textos, o documento ao qual nos referimos anteriormente apregoa que a unidade básica do ensino deve ser o texto. Para a escolha desses textos, alguns aspectos devem ser postos em relevância. De acordo com esse documento:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos<sup>2</sup> do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19).

Esses textos devem ser selecionados, ainda, levando em consideração que o aluno deve ser preparado para participar ativamente na sociedade letrada na qual está ou estará imerso. Esses objetos de ensino devem permitir que haja uma reflexão crítica; a atividade de construção de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas; a fruição estética de usos da linguagem de forma artística.

O documento oferece reflexões e orientações para o ensino dos textos orais e escritos, mas optamos por falar, a partir de agora dos primeiros, já que se configuram como foco da nossa atividade pedagógica descrita e proposta neste estudo.

No tópico *Objetivos de ensino*, que fica na segunda parte dos PCN, há uma listagem de objetivos esperados para a escuta e para a produção de textos orais. Quanto à escuta, atividade importantíssima na interação através da oralidade, espera-se que o aluno:

Amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); utilize a linguagem escrita, quando for necessário, com apoio para registro, documentação e análise; amplie a capacidade de reconhecer as intenções do

---

<sup>2</sup> À época da divulgação desse documento, o Ensino Fundamental era organizado em oito anos, atualmente, são nove. A antiga Alfabetização corresponde ao primeiro ano desse nível de ensino e, acrescida de mais oito anos, formam o Fundamental de nove anos.

enunciador, sendo capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (BRASIL, 1998, p. 49).

Esses aspectos citados pelos PCN mostram o que Nascimento (2015), intitula de multimodalidade do gênero oral, que nada mais é do que a integração entre os elementos não-verbais e verbais mencionados acima. Além deles, considere-se que no caso específico da fala, há ainda os diferentes tons e entonações.

Para a produção dos gêneros orais, espera-se que o aluno:

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

Vê-se que o foco dos objetivos na produção textual oral caminha de acordo com a visão do interacionismo sociodiscursivo, na medida em que contexto interacional envolvendo natureza da atividade languageira, atores sociais e contexto sociodiscursivo são considerados norteadores da produção e, conseqüente, recepção de textos.

No que tange aos conteúdos a serem desenvolvidos no ensino dos gêneros textuais orais, para a escuta, os PCN pontuam que o trabalho deve propiciar:

Compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos linguísticos a outros de natureza não-verbal; identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso; emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário; identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 55).

No caso da produção dos textos orais, os PCN pontuam:

Planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição; ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo. (BRASIL, 1998, p. 58).

Os Parâmetros apontam para objetivos, conteúdos e formas de enxergar o ensino de Língua Portuguesa através do ensino-estudo dos gêneros textuais. A sua publicação

representou um marco importante para a efetivação de novas práticas docentes, no entanto, não percebemos muitos avanços no que tange ao trabalho com os gêneros da oralidade. A oralidade, em grande parte das vezes é utilizada como instrumento para o desenvolvimento de conhecimentos e atividades que visam o ensino dos gêneros da esfera da escrita.

## 2.2. Os estudos do letramento e o resgate do ensino da oralidade

A história da oralidade se confunde com a própria história da civilização humana e a própria natureza do ser animal. Entendida como emissão de sons ou realidade sonora, ela está presente de forma mais ou menos aguçada na natureza composicional e comunicacional de todas as espécies animais, que emitem os mais variados tipos de sons para estabelecer comunicação entre si. Pensada como fala – que se caracteriza geralmente como a emissão de sons articulados<sup>3</sup> – ela está diariamente ocupando espaços nas atividades de comunicação humana através dos mais variados gêneros demandados pelos mais variados contextos situacionais. Mas a fala não se limita apenas à emissão de sons. Concordamos com Marcuschi (2010), quando a define como

[...] forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos da modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Os aspectos prosódicos referem-se à entonação, à acentuação e o ritmo. A primeira tem como função principal marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal e marca alguns padrões emocionais: uma voz fraca na intensidade, com tonalidade baixa e/ou num tempo lento são sinais que podem demarcar tristeza. A acentuação demarca a sequência da fala e lhe confere ritmo. Este, por sua vez, se organiza em grupos rítmicos ou de fôlego. Os primeiros são compostos pela junção de duas a dez sílabas formando um sintagma delimitado por ponto final; e os últimos, que podem abranger um ou vários grupos rítmicos, são delimitados por pausas de hesitação, respiração ou gramaticais. (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004).

---

<sup>3</sup> A linguagem de sinais, que não tem o componente sonoro como decisivo, é considerada um tipo de fala.

O que Marcuschi chama de recursos expressivos aparece de forma desenvolvida no que tange à exemplificação na produção dos três estudiosos citados anteriormente como *meios não-linguísticos da comunicação oral* e integram o quadro que reproduziremos integralmente a seguir.

**Quadro 2: meios não-linguísticos da comunicação oral**

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteados óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das [cadeiras ordem ventilação decoração]

Fonte: (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 134)

Esses aspectos devem ser suscitados durante uma abordagem do ensino e aprendizagem da oralidade, contribuindo para que a fala não seja compreendida de forma equivocada, perdendo seu caráter multimodal.

Nas sociedades básica ou puramente orais, instruções, ensinamentos, acordos pessoais e comerciais etc. se dão através de fenômenos da oralidade – a fala e os meios não-linguísticos – no entanto, na medida em que a escrita foi aparecendo e se disseminando, esses eventos passaram a serem pautados nas relações estabelecidas através dos registros gráficos. Esses registros assumiam “naturalmente” o *status* de documentos. Street (2014) traz um exemplo interessante, situado na Inglaterra, mostrando essa mudança de paradigma sociocultural. Vejamos:

No século XI, direitos à terra e alegações de veracidade eram validadas, por exemplo, pela exibição de espadas ou outros símbolos de autoridade semelhantes, pelo uso de selos e pelo testemunho oral de um júri. Por volta do século XIV, certas classes de pessoas, como cavaleiros e o patriciado local, se referiam, com naturalidade, a material letrado como *'pipe rolls'*, documentos validados por um tabelião ou cartas precisamente datadas. (STREET, 2014, p. 46).

Com o passar dos anos, a escrita foi se tornando a única forma de garantir o registro não somente dos fatos, mas dos bens pessoais, corporativos, entre outros. É comum encontrarmos em cartórios de ofícios e notas a inscrição “Quem não registra, não é dono” e em instituições como essa, a escrita é o único meio de assegurar alguma atividade.

Na ciência não foi diferente, o foco que a escrita ganhou suplantou o espaço ocupado antes pela fala, inclusive no que diz respeito à ciência da linguagem, a Linguística. E é apenas a partir da segunda metade do século XX que os estudos e debates em torno da oralidade ganham força novamente, mas de modo enfático, valorizando sobretudo o sujeito que fala. E a escrita, normalmente associada a poder, neutralidade, desenvolvimento e progresso nas sociedades grafocêntricas começa a ser compreendida não como forma privilegiada de comunicação, mas como uma das formas de comunicar. Uma corrente de estudiosos da língua passa a compreender que analfabetos e iletrados produzem e disseminam conhecimentos com base no oral e que, portanto, a oralidade possui um nível de riqueza grande que é explorado diariamente pelos falantes da língua, mas que pouco aparece no contexto da primazia da escrita. É isso que afirmam os estudiosos do letramento – dos Novos Estudos do Letramento (NEL) – que o compreendem enquanto prática social.

O letramento é uma nova corrente de estudos surgida na segunda metade do século XX. É também um conceito e uma prática social. Surgem juntos a corrente de estudos e o conceito; a ideia de prática social se consolida com os novos estudos do letramento (NLE). Kleiman reconhece no letramento “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (Kleiman, 2005, p. 5). Magda Soares o define como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.” (Soares, 2000, *apud* Lorenzi e Pádua, 2012, p 35). A associação aos usos da escrita fez com que o conceito, inicialmente, fosse confundido com a alfabetização, mas diferentemente desta, ele não está associado apenas ao contexto escolar, mas ao contexto das práticas sociais de uso da escrita.

O letramento traz consigo uma carga de relações com a linguagem não-verbal e com a oralidade, o que não era englobado no termo alfabetização. Ele consiste num conjunto de habilidades relacionadas às práticas de uso da escrita dentro e fora da escola. Esta instituição cumpre papel importante na compreensão do conceito relativamente novo no campo dos estudos linguísticos por duas vias básicas: porque, inicialmente houve a confusão com uma prática puramente escolar ou escolarizada, que é a alfabetização; mas também porque dentre as práticas de letramento, aquela que recebeu um maior prestígio no campo das políticas

públicas para a educação foi a ligada ao ambiente da escola, o que Street (2014) intitula de letramento autônomo.

Dada a grande importância assumida pela escrita nas sociedades modernas, e à sua presença fortemente indissociada do contexto escolar e de algumas relações sociais, como já dissemos anteriormente, ela esteve associada ao desenvolvimento e progresso humano, o que o estudioso questiona com base em estudos de outros pesquisadores. Antes de distinguirmos as duas vertentes amplas de letramento que ele menciona, vejamos uma colocação sua acerca do letramento.

A teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Isso não nos leva a abandonar os esforços por difundir e desenvolver os usos e significados do letramento: de fato, nos força a questionar se o atual quadro teórico em que as atividades são conduzidas é o mais proveitoso. (STREET, 2014, p. 41).

O quadro atual a que o estudioso se refere é aquele desenhado pelas políticas públicas educacionais que incide em pensar índices de alfabetismo e analfabetismo como problemas que emperram o progresso coletivo dos países, sobretudo aqueles em desenvolvimento, que são alvos de políticas impostas por órgãos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a UNESCO.

Street (1993 apud ROJO, 2009, p.99) concebe o letramento a partir de enfoques, denominados por ele de enfoque ideológico (porque está encaixado em relações de poder) e enfoque autônomo (porque representa a si mesmo como se não fosse ideologicamente marcado). O último compreende o letramento como “independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de uma natureza intrínseca”. (Ibidem, p. 99). É o meio de “domesticar” os cidadãos para que atendam às exigências sociais. O primeiro, por sua vez, “vê as práticas de letramento indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. (Ibidem, p.99).

As implicações desses dois modelos para as práticas sociais, especialmente em contexto escolar diferem tanto quanto a sua definição. Vejamos:

[...] o modelo autônomo é dominante na UNESCO e em outras agências que se ocupam de alfabetização. Ele tende a se basear na forma de letramento do ‘texto dissertativo’, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica. O modelo

pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a 'progresso', 'civilização', liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e alega ser capaz de estudar suas consequências. (STREET, 2014, p. 44).

O modelo ideológico, ao considerar os diferentes grupos e relações sociais se preocupa com a aceitação da hegemonia de uma classe dominante e propõe um olhar atento para a variedade de práticas de linguagem, valorizando uma integração entre práticas orais e letradas, indo no caminho inverso daquele postulado pela *grande divisão*. Ainda de acordo com o mesmo autor, o modelo ideológico se contrapõe ao autônomo, forçando

[...] a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento 'em si mesmo'. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições 'pedagógicas'. (STREET, 2014, p. 44).

A *grande divisão* é o nome que se dá à corrente de estudos que prevê uma divisão grande entre oralidade e letramento e tem em Walter Ong um grande expoente. De acordo com Street, Ong define o mundo oral como formulaico, próximo do mundo vital humano, empático, situacional etc.; e o mundo letrado é abstrato, distanciado, analítico, e objetivo. Essa dicotomia concorre para uma distinção entre as formas culturais de desenvolvimento humano e faz com que esse estudioso defenda a existência de culturas verbomotoras e culturas de alta tecnologia. As primeiras têm foco na palavra, enquanto as segundas o têm no objeto. A escrita, por ser visual, impressa, redigida, é analisável, o som, ao contrário, não pode ser capturado e está sempre em processo.

As consequências dessas diferenças fundamentais entre som e visão são que o advento do letramento, com sua dependência do visual, leva a uma 'reestruturação da consciência'. O letramento possibilita 'linguagem livre de contexto', 'discurso autônomo' e 'pensamento analítico'. Ele é essencial para a realização de potencialidades humanas mais completas, interiores, que permanecem irrealizadas no mundo oral. (STREET, 2014, p. 164).

Street consegue rebater as ideias difundidas por Ong acerca da existência de uma *grande divisão* entre fala e escrita reforçando a ideia de que o que há, de fato, é um *continuum* entre ambas e que não há supremacia da escrita sobre a fala nem tampouco a primeira é condição para o pensamento analítico. Vejamos:

O cerne do argumento de Ong em prol do letramento, como vimos, era o de que só a escrita é capaz de 'fixar' a natureza evanescente do som e da experiência. Eu, no entanto, argumentaria que a própria língua já tem essa qualidade em sua dimensão oral, isto é, de classificar e assim 'fixar' o *continuum* da experiência. A relação entre uma palavra falada ou um som falado e seu referente é semelhante àquilo que Ong reivindica como distintivo na relação entre uma palavra escrita e seu referente, em ambos os casos, os signos – sejam visuais ou orais/audíveis – operam num nível de abstração na representação do significado. Fixação, separação, abstração, tudo isso ocorre sem letramento. Além do mais, imagens, rituais, narrativas, tudo isso transforma o evanescente em quase permanente, distancia-nos do imediato, eleva a consciência e assim por diante. (STREET, 2014, p. 168).

Concordamos com a postura de Street defendida em oposição aos argumentos de Ong e trazemos para essa discussão Marcuschi (2010), não só defendendo a ideia de que não há supremacia cognitiva e social da escrita, que o que há de fato são práticas sociais de uso da linguagem fundadas no *continuum* na relação oralidade e escrita; mas também enfatizando que os textos orais não são desordenados, caóticos, incoerentes ou carentes de organização interna. Aliás, eles parecem assim quando analisados sob a ótica dos critérios para o texto escrito. Fala e escrita também apresentam contínuos de variação em si mesmas; também se interconectam no planejamento e na consolidação dos gêneros textuais.

A escola deve estar atenta a isso, possibilitando uma visão mais alargada do fenômeno da linguagem humana, possibilitando o reconhecimento dos sujeitos nas suas práticas comunicativas e a valorização desses sujeitos seja no âmbito do trabalho com os gêneros orais ou escritos. Não se pode mais conceber uma escola alheia às práticas da sociedade que lhe forma e foi formada por ela, da sociedade que lhe desconhece e da sociedade formada por essas duas. O distanciamento da escola das práticas sociais pode gerar a exclusão e levar o aluno ao fracasso escolar.

A não valorização das práticas dos sujeitos reais que usam a língua dentro e fora da escola levou ao que Street denomina de escolarização ou pedagogização do letramento. Ele abre o capítulo cinco da obra “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”, intitulado “A escolarização do letramento” questionando o fato de a variedade de letramento associada à escolarização ter se tornado um tipo definidor na conceituação das outras variedades encontradas em casa, na rua e nos ambientes de trabalho sendo instrumento de marginalização e descarte na agenda de debate sobre o letramento.

O fato é que o letramento sofreu um processo de pedagogização, este não só entendido no sentido estrito de atividades realizadas por professores e alunos na escola, mas também de

habilidades e estratégias de ensino e aprendizagem encontradas no ambiente doméstico. Street traz exemplos de mulheres da China do século XVII, o povo de uma aldeia em Nova Guiné e o povo do atol de Nukaelae, no Pacífico, mostrando que o letramento escolarizado não ocupava papel importante nessas sociedades e que quando foi incluído, recebeu uma adaptação por parte delas, que já possuíam o letramento das práticas informais de uso da língua, que já possuíam opções para as funções expressivas e afetivas, entre outras. Fatos como esses comprovam o quanto não há necessidade de associar letramento apenas com escolarização, mas com o grande conjunto das práticas letradas.

Normalmente associado à neutralidade, o letramento escolarizado ou autônomo desvincula-se do meio ou contexto das relações sociais mais amplas.

A construção e interiorização do modelo autônomo de letramento se consegue por diversos meios, alguns dos quais tentaremos ilustrar brevemente com nossos dados: o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos ‘metalinguísticos’ – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; ‘privilegiamento’ – as maneiras como se confere *status* à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a ‘filosofia da linguagem’ – o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo da fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante. (STREET, 2014, p. 129-130, grifos do autor).

Parte considerável desses meios para a interiorização é conseguida com o que Street denomina de objetificação da língua. Esse processo se dá através da objetificação da língua em si, objetificação na escola e objetificação da língua em casa. A objetificação da língua se dá a partir da compreensão de que o desenvolvimento da consciência metalinguística está atrelado à escrita; a objetificação na escola ocorre com a imposição da língua aos usuários através da imposição dos usos formais dela a eles através de convenções e regras que nem sempre condizem aos usos reais, criando um distanciamento entre eles; em casa, a objetificação da língua acontece através da figura dos pais, que acreditando que a aquisição do letramento é um problema a ser resolvido para que seu filho consiga encontrar o sucesso e que devem auxiliar a escola nessa tarefa, transformam os seus lares e os lugares que frequentam numa extensão do ambiente escolar, abrindo mão às vezes, de explorar os outros letramentos com os quais os filhos têm contato.

A mídia, as relações comerciais e os governos são fatores determinantes, além da escola, nessa objetificação da língua em casa. E todas essas instituições tornam-se responsáveis pelo processo de pedagogização do letramento.

O letramento tem sido utilizado com finalidades políticas para esconder ou mascarar problemas como pobreza, desemprego, (in) eficácia de governos, que têm culpado os cidadãos atribuindo a eles – através dos níveis baixos ou inexistentes de letramento autônomo – a responsabilidade pela negligência estatal que condena as classes sociais menos favorecidas economicamente a uma situação de subjugação social, econômica e cultural. Nas palavras de Street,

O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento. (STREET, 2014, p. 141).

Se queremos formar cidadãos críticos, se queremos mostrar que a aceitação de determinada situação social deve se dar apenas quando o direito de conhecer e de questionar do outro for amplamente respeitado, se queremos valorizar a diversidade cultural e a consequente diversidade de práticas letradas como caminho para valorização dos sujeitos, o melhor caminho é a escolha pelo letramento ideológico. Este não é apenas uma forma de enxergar a língua e o uso que dela fazem os falantes, mas uma escolha política. Porque, afinal, ainda segundo Street,

Esse modelo de letramento se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia. Não entendemos ‘ideologia’ linguística no sentido fraco de referência a ‘ideias sobre’ língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos. (STREET, 2014, p. 143).

A ausência de uma abordagem respeitando esse modelo de letramento, o ideológico, impacta não apenas a vida do conjunto de crianças que passa pela escola, mas a coletividade de cidadãos, os tornando vulneráveis em alguns contextos a influências externas, principalmente àquelas relacionadas à esfera pública de relações.

Dentro da escola, a associação da aquisição do letramento com o desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas; o privilegiamento da língua escrita sobre a língua oral; a interpretação da consciência ‘metalinguística’ em termos de práticas letradas específicas e terminologia gramatical; e a

neutralização e objetificação da língua que disfarçam seu caráter social e ideológico – tudo isso tem de ser entendido como processos essencialmente sociais: eles contribuem para a construção de um tipo particular de identidade e um conceito particular de nação. A comunidade num sentido mais amplo, incluindo a própria ‘nação’, participa dessas construções ideológicas através de processos também representados como politicamente neutros, meras questões educacionais. (STREET, 2014, p. 144).

Pelo exposto anteriormente, não há como conceber a ideia de que existe apenas um tipo de letramento, há vários, nas mais variadas situações. Dessa forma, não há, pois, motivo para que um seja valorizado em detrimento dos outros: todos devem merecer estudo, divulgação, espaço e prestígio. A distinção entre eventos de letramento contribui para a efetivação de um tratamento mais adequado ao letramento, que deixa de ser concebido como *um* para ser compreendido como *vários*.

De acordo com Heath, evento de letramento se refere a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” Heath (1982 *apud* Street, 2014, p.18). As práticas de letramento consistem em nível mais alto de abstração e englobam os eventos de letramento com modelos populares deles e as ideologias que os sustentam. O evento de letramento aponta para a mescla entre oralidade e letramento (ou escrita) na comunicação humana, enquanto as práticas de letramento apontam para as concepções dos processos de leitura e escrita.

De acordo com Street, a concepção/surgimento dos multiletramentos é importantíssima na contestação do modelo autônomo. A necessidade de pensar numa pedagogia que dê conta dos multiletramentos foi apontada pelo Grupo de Nova Londres (GNL) e expressa através de um manifesto que foi resultado de uma semana de colóquio desse grupo de estudiosos em 1996, nos Estados Unidos. De acordo com Rojo (2012),

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma ‘pedagogia’) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p. 12).

Como se vê, à medida que as sociedades vão se desenvolvendo, novas formas de comunicação vão aparecendo. A dicotomia não sustentada mais entre as práticas de oralidade e de escrita passa a conviver com a linguagem criada a partir dos usos do computador e das novas tecnologias na área da comunicação, uma linguagem multissemiótica, hipermediática.

Necessário se torna agora diferenciar o que se compreende por multiletramentos e letramentos múltiplos, tarefa que deixamos a cargo de Rojo (2012). De acordo com a autora, o conceito de letramentos múltiplos aponta “para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p. 13). Enquanto o conceito de multiletramentos aponta

Para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Dessa forma, tanto aquilo que se compreende por letramentos múltiplos e também multiletramentos reforça a diversidade das práticas comunicativas no interior delas mesmas e na sua relação social. Em relação aos multiletramentos, três características assumem muita importância na sua constituição:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

Vê-se o quanto os multiletramentos abrem espaço para que os sujeitos apareçam: mais que um grupo pequeno de pessoas controlando o que dizer, como dizer e omitindo dizeres, o advento das novas tecnologias da informação permitiu que pessoas nos mais variados lugares mostrem seu trabalho, sua cultura e seu modo de ver as coisas.

A informação agora, a partir dos novos meios de comunicar, perde muito do seu caráter controlador e isso oferece aos sujeitos não apenas o direito de ver e ouvir aquilo que lhes interessa, na linguagem ou ideologia que lhe pareça mais adequada, mas a possibilidade de se colocarem como agentes sociais de mudança. A esse respeito, Rojo (2012) acrescenta:

Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação – aliás, a imprensa se desenvolveu em grande parte com esse fim –, a ponto de se falar, no caso das mídias, que elas foram destinadas às massas (rádio, TV) em vez de elites (imprensa/cinema) na constituição de uma ‘indústria cultural’ típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais, a mídia digital e a digitalização (multi) mídia que a mesma veio a provocar mudou muito o panorama. (ROJO, 2012, p. 23).

Essas mudanças sociais precisam chegar à escola e o caminho é a abordagem do letramento como prática social. Os agentes dessa mudança no paradigma da educação são os professores, que segundo Street, se forem

[...] habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. (STREET, 2014, p. 155).

Observar que o letramento escolarizado ou pedagogizado é apenas um dos tipos de letramento aos quais as pessoas têm acesso reflete na formação cidadã e, dentro dos muros da escola, nas aulas de língua portuguesa, isso recebe uma significação ampla, mas que abarca mudanças nos objetos de ensino: a linguagem passa a ser concebida e valorizada naquilo que ela tem de mais rico – sua diversidade.

Quanto ao ensino do oral, embora ele esteja em todo lugar, embora assuma o posto simultâneo de objeto de aprendizagem e ferramenta de ensino, embora seja individualizador, embora não esteja presente ou o esteja de forma insuficiente no material didático e, principalmente, reproduza um modelo de aula em que só o professor fala, concordamos integralmente com as palavras de Dolz e Bueno (2015) quando dizem que

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. Além disso, o oral é um mediador privilegiado da construção de conhecimentos e de modelos intelectuais. 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. (DOLZ e BUENO, 2015, 122).

Não investir no trabalho com a oralidade, não valorizar as práticas letradas que são usadas em contextos fora da escola, não reconhecer o trabalho no campo dos estudos do letramento, sobretudo os Novos Estudos do Letramento como importantes no campo da instrumentalização do ensino, é incorrer em erro e contribuir para um fracasso escolar em níveis mais graves que os atuais. O resgate dos sujeitos realizado pela concepção dos letramentos múltiplos deve ser valorizado na concepção de um ensino democrático e emancipador.

Vista neste capítulo sob a ótica conceitual e sob sua relação com a escrita nos contextos escolares e fora deles, a oralidade, que perdeu espaço na legitimação de algumas práticas sociais, tais como as relações de compra e venda de produtos, e conseqüentemente passou a ocupar um lugar pouco privilegiado até nos estudos de língua, recebe um novo e

valorativo olhar com os estudos do letramento, especificamente com os Novos Estudos do Letramento. Isso impacta positivamente na sua relação com o ensino e no espaço que ele deve ocupar nos contextos escolares. Essas informações podem ser vistas no próximo capítulo.

Discutida a importância do ensino da oralidade em contexto escolar e considerando que a nossa intervenção visa, como já o dissemos, apresentar uma proposta de trabalho com o gênero debate de opinião de fundo controverso, o próximo capítulo enfoca as características sócio-históricas desse gênero que consiste no objeto de ensino mobilizador da sequência didática que criamos. Além disso, o mesmo capítulo apresenta um arcabouço das mais variadas estratégias argumentativas das quais o falante da língua pode lançar mão no estabelecimento de suas interações languageiras, sobretudo visando o jogo argumentativo constitutivo da linguagem humana.

## CAPÍTULO II

### ENTRE ESTUDOS E PRÁTICAS: O GÊNERO ORAL TEXTUAL/ DISCURSIVO DEBATE E A ARGUMENTAÇÃO

Uma das características mais comuns na comunicação dos seres humanos é que ela geralmente é feita através de gêneros textuais/discursivos. Estes vêm sendo constantemente criados, ressignificados, reconstruídos e, às vezes, extintos dada a necessidade dos falantes da língua. Os estudos no campo dos gêneros são vastos e a sua definição considera a sua natureza, que é interacional, mas também linguística, cultural e estrutural. Marcuschi (2008) os define assim:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MASCUSCHI, 2008, p. 155).

Diariamente, como nos lembra Marcuschi na definição acima, nós ficamos imersos em situações em que os gêneros textuais são produzidos, ouvidos, lidos, visualizados e comunicam, independentemente do lugar que ocupemos socialmente. Na escola, esse contato não poderia ser diferente: os gêneros ocupam todos os espaços sociais. E é esta instituição que funciona como mecanismo de acesso, mas de aprofundamento e estudo deles os transformando em ferramentas de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Dolz e Gagnon (2015) afirmam que:

Como ferramenta de ensino, o gênero fixa significações sociais complexas referentes às atividades de aprendizagem linguageira. Orienta a realização da ação linguageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos que lhe são próprios e que podem ser ditos por meio dele quanto do ponto de vista de sua estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas que ele apresenta, sua textualização. (DOLZ e GAGNON, 2015, p. 35-36).

O aluno, portanto, em contato com o estudo do gênero, aprende não somente as características composicionais e estilísticas do mesmo, mas a manusear a linguagem para o atendimento de suas necessidades sócio comunicativas, o que o torna um produtor e receptor proficiente de textos. Essas necessidades comunicativas pressupõem sempre um destinatário,

além da figura do locutor, e a diversidade de formas de se dirigir a alguém atreladas às concepções desses destinatários são o que determinam a variedade dos gêneros discursivos.

O uso que fazemos da língua para estabelecermos contato com as pessoas com as quais interagimos se dá mediante a construção e utilização de enunciados, que refletem as finalidades e condições das mais variadas esferas da atividade humana

Não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles estão marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor).

Cumpramos observarmos que os enunciados, segundo esse autor, caracterizam-se antes de qualquer coisa, pelo conteúdo e, dessa forma, é a partir daquilo que se quer comunicar que o usuário da língua escolhe os meios estilísticos e linguísticos de o fazer. Compreendamos a partir de agora o conteúdo temático enquanto assunto abordado pelo produtor (ou produtores) do gênero no contexto das circunstâncias interacionais ou das práticas sociais; o estilo enquanto os recursos linguísticos utilizados na construção do gênero a partir das relações que os sujeitos estabelecem; e a construção composicional enquanto a padronização da forma do gênero e que também inclui escolhas fonéticas, morfológicas, semânticas e sintáticas.

Em relação ao conteúdo, nosso debate ocorreu em torno da temática da violência contra a mulher, enfocando as causas para esse tipo de problemática social e, como fora um debate de opinião de fundo controverso, a controvérsia instaurada em seu interior deu-se no sentido de que construímos um texto em torno de qual seria a causa principal dessa violência.

Quanto ao estilo, frisamos que, embora realizado numa turma onde a maioria dos alunos é adolescente ou pré-adolescente, a linguagem do gênero deve ser formal, tendo em vista se tratar de um gênero formador de opinião e que tem ampla circulação midiática, obedecendo assim a todo o arcabouço histórico-social construído em torno dessa forma de estabelecer comunicação. Além do caráter formal da linguagem, a presença de marcadores argumentativos, de argumentos sólidos e de estratégias argumentativas marcam estilisticamente o debate.

No que tange aos aspectos composicionais, é um gênero que se desenvolve mediante interação conversacional e visual instantânea, guiado ou mediado por uma pessoa com a função de gerenciar as trocas de turno – cada uma das intervenções dos participantes – e andamento (progressão) do debate. As falas devem ocorrer quando houver silêncio ou pausas longas dos debatedores, configurando assim a alternância dos falantes, que é uma das particularidades do enunciado elencadas por Bakhtin, no interior do próprio enunciado (texto).

Há uma variedade de modos utilizados na construção dos gêneros: há aqueles puramente escritos, os puramente orais, aqueles puramente imagéticos e aqueles que são um agregado de elementos dessas três esferas, denominados de multi ou plurissemióticos. Para além dessa nomenclatura, o gênero textual/discursivo objeto de nossa pesquisa é de realização puramente oral, o debate, no entanto, pode incorporar recursos como material escrito, imagético e audiovisual, a depender das necessidades do produtor, para sua execução.

### **3. 1. O gênero debate como objeto de comunicação e ensino**

Os gêneros são construções sociais de comunicação, como já dissemos e são definidos por características (ou o grupo delas) próprias que, agregadas, formam uma unidade comunicativa. São orais os gêneros que têm na oralidade sua forma de expressão, ou seja, aqueles que são realizados através da fala.

Antes de falarmos sobre o debate, pensemos no gênero diálogo. Ribeiro (2009) traz, de Reyzábal, a definição desse gênero como “forma bipessoal básica de comunicação humana, uma interação oral entre duas pessoas e, por extensão, entre qualquer número de pessoas (conversação, colóquio, mesa-redonda...). (RIBEIRO, 2009, p. 42). O diálogo é o primeiro gênero oral que aprendemos, é através dele que se dá o jogo de perguntas e respostas que se instaura entre pais, familiares, cuidadores, e os filhos. A interação dialógica existente num diálogo é potencializada no debate, que envolve outros objetivos interacionais.

O debate é um gênero que ocupa papel importante na sociedade e na mídia, seja através de programas de televisão ou momentos específicos – como nos anos eleitorais. Não oferece dificuldade de identificação. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), ele é

Um gênero imediatamente reconhecível por todos. Nas suas formas mais caricaturais – que são, ao mesmo tempo, talvez suas formas mais prototípicas, de tanto os modelos televisivos dominarem as representações –, ele funciona como eventos que colocam, numa luta sem piedade, oponentes que tentam, por todos os

meios – particularmente pela persuasão, pela teatralização, pelo sensacionalismo, pela verbalização de insultos e até de semiverdades, ou, ainda, pela contradição – dominar, quiçá ridicularizar, o adversário. A escuta deste último, por sua vez, é direcionada a encontrar falhas que permitam desarmar seu predecessor. O objetivo da empreitada é, mais do que encontrar uma resposta para uma questão, fazer triunfar, a qualquer preço, uma posição em detrimento da outra. A paralisação, a incapacidade de aprender, a falta de respeito pelo outro constituem, tendencialmente, o todo desses eventos da mídia que, em parte, têm interesse, precisamente, nessa dimensão belicosa. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 71).

Esta é uma das faces do gênero textual oral debate, a face midiaticizada do gênero. Não é esta face a que deve aparecer na escola porque a partir do momento que se leva um gênero qualquer para se tornar objeto de ensino na instituição escolar, fazem-se necessárias certas adequações ao novo contexto: é o que esses autores compreendem por didatização ou modelização didática do gênero – fator previsto nas sequências didáticas para ensino dos gêneros – que reconhece na mudança que o gênero sofre, passar de instrumento de comunicação a objeto de aprendizagem, a possibilidade de levarmos em conta nessa transposição as capacidades que pretendemos desenvolver nos alunos. O debate continua sendo um instrumento construído coletivamente através das posições divergentes acerca de determinada matéria, no entanto o caráter “belicoso” cede lugar ao caráter didático. Ainda de acordo com os mesmos autores, no ambiente escolar, o debate torna-se

[...] um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas. Em consequência, o trabalho escolar enfocará, essencialmente, os modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de modalização de enunciados; a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser; a capacidade de centralizar-se nos objetos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram; o respeito à palavra dos outros e a integração desta ao próprio discurso. É essa variação de debate que corresponde, igualmente, às finalidades da escola e que permite o desenvolvimento de capacidades de linguagem, particularmente argumentativas, essenciais. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 72-73).

É notória e importante a posição defendida pelos pesquisadores e revela também o nosso ponto de vista acerca do trabalho que desenvolvemos com o gênero debate. Criar meios para que os alunos desenvolvam suas capacidades argumentativas, potencializem suas práticas de respeito mútuo, vejam-se como leitores críticos da realidade que os cerca e estejam dispostos a compreender a natureza dialógica da língua e da comunicação humana são alguns dos ganhos que uma atuação didática privilegiando o debate pode oferecer.

Os estudiosos Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) propõem uma classificação para o gênero debate, levando em consideração a possibilidade de desenvolver um trabalho em sala de aula. Observemos a delimitação de cada uma das três formas que eles apresentam.

- *o debate de opinião de fundo controverso*, que diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria; ‘Vantagens ou desvantagens do uso de bicicletas nas calçadas’ ou ainda ‘A favor ou contra escolas mistas’ constituem exemplos de temas possíveis. [...]
- *o debate deliberativo*, no qual a argumentação visa a uma tomada de decisão, é necessário a cada vez que há escolhas ou interesses opostos; aqui também, diante da necessidade de ação, o debate – concebido, entre outros aspectos, como explicitação e negociação dos motivos de cada um – pode permitir traçar soluções originais, que integram posições anteriormente opostas. Os exemplos são muitos: ‘Aonde ir na viagem de formatura’, ‘Que livro ler coletivamente?’ [...]
- *o debate para resolução de problemas*. A oposição inicial é aqui da ordem dos saberes, dos conhecimentos, ou, antes, dos não saberes ou dos saberes parciais: uma solução existe, mas ela não é conhecida e é preciso elaborá-la coletivamente, explorando as contribuições de cada participante. [...] Eis algumas questões discutidas em sala de aula: ‘Como funciona a digestão?’, ‘Por que acontece o eclipse da lua?’ [...]. (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 215 e 216).

Dessas três formas apresentadas, a primeira é a que melhor se encaixa nos objetivos didáticos de nossa pesquisa e é a que orienta a nossa intervenção didática.

### 3.2. A argumentação nos gêneros orais

A crença de que já nos comunicamos bem quando começamos a frequentar a escola e a ênfase do trabalho escolar no campo da escrita construíram a ideia de que dominamos a oralidade a ponto de realizarmos de forma eficiente sem que haja necessidade de um trabalho pontual com os gêneros que a compõem. Mas as atividades dentro e fora dos muros da escola convidam os cidadãos a desempenharem de forma eficiente gêneros como os seminários, a entrevista, a palestra, o telefonema, o debate etc. E é pensando num ensino que seja instrumento de formação social, que a escola deve incluir o trabalho com os gêneros de realização oral de natureza formal, tendo em vista que os gêneros orais cotidianos já são produzidos corriqueiramente pelos alunos, como uma pauta no ensino que oferece. Afinal, o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral eficiente deve ser ensinado e aprendido na escola. A respeito dessa questão, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) pontuam:

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação”. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 147).

Atualmente, em contexto escolar, o foco do ensino de língua recai muito sobre as atividades escritas, sobretudo as avaliações, e esta realidade produz uma lacuna que na falta de um tratamento didático da escola pode levar a um mau desempenho o aprendiz que frequenta essas instituições. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos, acerca das orientações para o fazer docente e a formação a ser oferecida na escola sobre o trabalho com os textos orais, orientam que:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando 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. 24).

Comumente associada à ausência de planejamento, a contextos de menor ou nenhuma monitoração, a fala é a forma de realização linguística que permite a comunicação oral. Vejamos o que nos diz Marcuschi (2010) acerca do fenômeno da fala:

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. (MARCUSCHI, 2010, p. 18).

É como forma de inserção cultural e de socialização que a fala deixa, em alguns contextos, o aspecto da informalidade, do não-monitoramento para ganhar uma nova configuração. Em alguns gêneros textuais orais como, por exemplo, a aula, a palestra, o seminário e sobretudo no debate, ela passa a ser vista como algo que deve ser extremamente planejado, visto que precisa ser elaborada para convencer alguém do ponto de vista defendido pelo falante. Esses gêneros precisam receber na escola um tratamento didático que ofereça aos alunos a condição de apropriar-se dessas ferramentas tão importantes no convívio social, principalmente aquele que ultrapassa os muros escolares. Para os PCN,

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

O debate é um gênero textual que se realiza de forma oral e é constituído a partir da interação e da negociação entre os falantes, que têm de mostrar argumentos para defender o seu ponto de vista.

De acordo com Fiorin (2015), a palavra argumento é formada a partir da raiz *argu-* que significa *fazer brilhar, cintilar*. Desta forma, é ele que faz brilhar ou realçar uma ideia. De acordo com esse mesmo autor, argumentos são “[...] raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese” (Idem, 2015, p. 19).

O ato de persuadir está relacionado a um auditório particular, como o é num debate, portanto,

Na argumentação, o que se apresenta como argumento é mais ou menos provável, pois muitas pessoas podem ser susceptíveis de serem convencidas de que os mesmos argumentos sejam verdadeiros, mas nem todas, necessariamente, concordarão com esta posição. (FARNEDA, 2007, p. 28).

Para Aristóteles, os argumentos são classificados em necessários e preferíveis. Os necessários são os que decorrem necessariamente das premissas<sup>4</sup>: se estas forem verdadeiras, a conclusão também será. É o que podemos observar no seguinte exemplo, retirado de Fiorin (2015).

Todas as cidades têm trânsito pesado.  
Ora, São Paulo é uma cidade grande.  
Logo, São Paulo tem trânsito pesado. (FIORIN, 2015, p. 17).

Os argumentos preferíveis são os que têm uma conclusão plausível, provável, mas não necessariamente verdadeira. Fiorin exemplifica esse tipo de argumento com a seguinte passagem:

Todo professor é dedicado.  
Ora, André é professor.  
Logo, André é dedicado. (FIORIN, 2015, p. 18).

---

<sup>4</sup> Premissas são proposições, ideias das quais se parte para chegar a uma conclusão.

Nesse exemplo, diferentemente do anterior, no qual nossos conhecimentos prévios nos levam a aceitar as premissas e a conclusão como verdadeiras, entram em jogo as crenças e valores associados à esse conhecimento de mundo, pois sabemos que é até possível que André seja dedicado, mas não é necessariamente verdadeiro.

Desse modo, enquanto os raciocínios necessários são usados para demonstrar determinadas verdades, os preferíveis são utilizados para persuadir o outro à aceitação de determinada tese. As diferenças entre os tipos de argumentos postulados por Aristóteles recebem em Koch (2011) um tratamento relacionado aos atos de convencer e persuadir, respectivamente:

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, 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** aos argumentos apresentados. (KOCH, 2011, p. 18-19, grifos da autora).

Pelo exposto na citação de Koch acima, compreendemos o debate como recinto do ato de persuadir, tendo em vista que o locutor buscará sempre o convencimento do outro e buscará argumentos que sejam capazes de o efetivar.

Discursivamente, argumento é um enunciado que resulta do processo enunciativo que envolve *enunciador, enunciatário e discurso*, enquanto argumentar é construir um discurso com a finalidade de persuadir o outro. Na Retórica, enunciador, enunciatário e discurso são denominados de *éthos, páthos e lógos*.

O **éthos do enunciador** não é verdadeiramente quem enuncia, mas a imagem que ele constrói de si durante a enunciação. Para Roland Barthes, os *éthe* são os traços de caráter que o tribuno mostra no intuito de causar uma boa impressão. Atualmente, compreende-se que o *éthos* não está explicitado no enunciado, mas na enunciação enunciada (as marcas da enunciação deixadas no enunciado).

Portanto, a análise do *éthos* do enunciador nada tem do psicologismo que, muitas vezes, pretende infiltrar-se nos estudos discursivos. Trata-se de apreender um sujeito construído pelo discurso e não uma subjetividade que seria a fonte de onde emanaria o enunciado, de um psiquismo responsável pelo discurso. O *éthos* é uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito. (FIORIN, 2015, p. 70, grifos do autor).

Exemplificando a noção de *éthos*, imaginemos a seguinte situação: se um pai disser que é presente na vida dos filhos, ele está mostrando uma imagem sua no enunciado produzido, mas isso só corresponderá ao seu *éthos* se ele participar ativa e com frequência das atividades e da vida dos filhos. As marcas do *éthos* do enunciador podem ser encontradas na materialidade discursiva através dos elementos composicionais presentes em seu discurso, que podem ser: nível de linguagem utilizado, a escolha dos temas, os gêneros escolhidos, entre outros. Isso nos mostra que a construção do enunciador dá-se na e através da linguagem. Para conseguir a adesão do público às ideias que postula, ele tem de passar confiança e ele conseguirá isso se:

[...] seus argumentos são razoáveis, ponderados; se ele argumenta com honestidade e sinceridade; se ele é solidário e amável com o auditório. Podemos, então, ter três espécies de *éthe*: a) a *phrónesis*, que significa o bom senso, a prudência, a ponderação, ou seja, que indica se o orador exprime opiniões competentes e razoáveis; b) a *aretê*, que denota a virtude, mas virtude tomada no seu sentido primeiro de 'qualidades distintivas do homem' (latim *uir, uiri*), portanto, a coragem, a justiça, a sinceridade; nesse caso, o orador apresenta-se como alguém simples e sincero, franco ao expor seus pontos de vista; c) a *eúnoia*, que significa a benevolência e a solidariedade; nesse caso, o orador dá uma imagem agradável de si, porque mostra simpatia pelo auditório. O orador que se utiliza da *phrónesis* se apresenta como sensato, ponderado e constrói suas provas muito mais como recurso do *logos* do que com os do *páthos* ou do *éthos* (em outras palavras, com os recursos discursivos); o que se vale da *aretê* se apresenta como desbocado, franco, temerário e constrói suas provas muito mais com recursos do *éthos*; o que usa a *eúnoia* apresenta-se como alguém solidário com seu enunciatário, como um igual, cheio de benevolência e de benquerença e erige suas provas muito mais com base no *páthos*. (FIORIN, 2015, p. 71, grifos do autor).

O **auditório** é um elemento que o orador precisa conhecer muito bem para que possa avaliar o que pode e o que não pode dizer. Cabe ao enunciador o desenvolvimento da consciência de que a eficácia dos argumentos com determinado auditório não determina o mesmo sucesso com outros e que para conseguir o convencimento do outro, cabe a ele, que enuncia, saber dos costumes; da disposição; do que pensam e sentem, ou seja, conhecer o *páthos* (estado de espírito) daqueles para quem fala, sob pena de não conseguir conquistá-los caso desconheça esses fatores. Ressalte-se que, para Fiorin, o *páthos* não deve ser compreendido como disposição real do auditório,

[...] mas uma imagem que o enunciador tem dela. Essa imagem estabelece coerções para o discurso: por exemplo, é diferente falar para um auditório de leigos ou de especialistas, para um adulto ou uma criança. Nesse sentido, o auditório, o enunciatário, o *target*, como dizem os publicitários, faz parte do sujeito da enunciação; é o produtor do discurso, na medida em que determina as escolhas linguísticas do enunciador. Evidentemente, essas escolhas não são conscientes. (FIORIN, 2015, p. 74, grifo do autor).

Construir essa imagem não é fácil porque isso envolve várias dimensões: a ideológica, a da ordem do crer, a da ordem do saber, entre outras. Além do mais, como dissemos acima, cada auditório tem sua particularidade, embora se conceba a ideia de um auditório médio – que seria aquele que crê nos valores e crenças dominantes em determinado espaço de tempo num construto social.

O **discurso** é onde o processo comunicativo se materializa. Comunicar não é apenas fornecer razões para que os outros aceitem as ideias de quem enuncia algo, pois a comunicação não se faz sem propósitos, ela é um verdadeiro agir sobre o outro. Considerando que não há neutralidade no processo comunicativo, o enunciador busca nesse evento a adesão do outro para aquilo que diz ou defende. Nesses termos, a comunicação não é neutra, ela consiste num ato persuasivo, e tem como prova de sua eficácia o fenômeno da aceitação daquilo que o emissor fala.

Fiorin, baseado em Perelman, aponta a distinção entre argumentação e demonstração. Esta seria “o procedimento por meio do qual se mostra a verdade de uma conclusão ou, ao menos, sua relação necessária com as premissas; em que se trabalha com provas, cuja validade independe das convicções pessoais.” (FIORIN, 2015, p.77). Aquela opera com aquilo que é provável, plausível, é a linguagem em ação. A adesão não se faz somente às teses que constituem verdades, mas também àquelas que se mostram justas, úteis, oportunas etc. Por isso,

Na argumentação não se opera com o verdadeiro e o falso, mas com o verossímil, com aquilo que não é evidente por si. O verossímil é o que parece verdadeiro, em virtude de um acordo numa dada formação social numa determinada época. O verossímil é inerente ao objeto do discurso argumentativo, pois, nas questões éticas, jurídicas, econômicas, filosóficas, políticas, pedagógicas, religiosas, etc. não há o verdadeiro e o falso, mas trabalha-se com o mais ou menos verossímil. (FIORIN, 2015, p. 77).

A argumentação mantém, portanto, com a linguagem um verdadeiro imbrincamento. Esta é a origem primeira daquela, o que faz com que Fiorin a defina como uma “questão de linguagem”. A linguagem, como sabemos, se funda no princípio da dialogicidade e da discursividade, tendo em vista que todo discurso refere-se a outro, proferido ou não. Através da língua, aqueles que enunciam constroem, destroem e ressignificam ações, posturas, opiniões, etc.; a própria ordenação dos termos revela o posicionamento dos sujeitos, fato que nos orienta para a compreensão de que não há a objetividade, a neutralidade e a imparcialidade que algumas cadeias discursivas afirmam ter. Além desses fatores, a língua

dispõe de vários recursos para comunicar, tais como a ambiguidade, que tem sua origem no caráter polissêmico daquela instituição linguística.

No debate, o acordo prévio orienta os direcionamentos gerais no campo das defesas de ideia a partir da interação linguageira. O acordo prévio é estabelecido a partir do ponto comum entre os debatedores e a partir desse ponto começa-se a defesa de ideias opostas. O ponto de partida do debate não pode ser questionado, sob pena de ser criada uma nova discussão. Iniciada a discussão de ideias, é a vez de cada debatedor mostrar sua capacidade argumentativa elegendo as estratégias que melhor lhe sirvam para que obtenha êxito. De acordo com Farneda (2007),

Para cada auditório é necessário que o locutor selecione um mecanismo argumentativo específico, pois as estratégias utilizadas na argumentação dependem, entre outros, da relação entre o argumentador e o público. Para argumentar, deve-se levar em conta tudo o que se refere ao auditório, suas crenças, seus valores, tendo em vista observar-se para quem é dirigido o discurso. (FARNEDA, 2007, p. 27).

O contexto situacional é, pois, fator importantíssimo na realização desse gênero, tendo em vista influir de forma direta na interação entre os debatedores.

Vê-se, a partir do dito por Farneda que convencimento do público das verdades do enunciador em um debate pode se dar de forma eficiente, mas concordar com aquilo que está sendo dito envolve uma aceitação pacífica do interlocutor que não depende apenas dos recursos que o enunciador utiliza, mas das ideologias e do processo de formação do outro. Na tentativa de induzir os ouvintes a não apenas serem convencidos da postura adotada pelo debatedor, mas concordarem com elas, este utiliza as estratégias que deem conta de mobilizar o público para a aceitação do ponto de vista defendido. As estratégias argumentativas, no entanto, não são típicas apenas do gênero debate, mas um caráter assumido pela linguagem humana no processo de interação social. Não ficam restritas ao uso da língua, mas dos variados recursos disponíveis a um indivíduo que queira estabelecer comunicação.

As estratégias argumentativas apresentam-se nos mais variados gêneros discursivos, apoiando-se em recursos linguísticos e paralinguísticos que constroem e/ou reforçam sua eficácia. Entende-se por estratégias argumentativas todos os recursos (verbais e não verbais) utilizados para envolver o interlocutor, para impressioná-lo, para convencê-lo melhor, para persuadi-lo mais facilmente, para gerar credibilidade. (FARNEDA, 2007, p. 33).

As estratégias argumentativas foram objeto de estudo de Aristóteles, mas deixadas de lado nos estudos da lógica moderna, que as considerava falácias ou argumentos de má-fé.

Pesquisas atuais trazem à cena essa temática. É o caso de estudos de Fiorin (2015). Destacamos algumas estratégias apontadas por ele – recurso aos valores, recurso aos lugares-comuns e lugares não específicos, argumentação por implícitos, perguntas capciosas, paradoxos, ironia e silêncios, *secundum quid*, petição de princípios, *ignoratio elenchi*, distorção do ponto de vista do adversário, argumento do excesso, argumentos que apelam para o *páthos*, o recurso ao *éthos* do enunciador – sobre as quais passamos a falar.

**O recurso aos valores** são, “balizas morais que uma dada sociedade numa determinada época considera como verdade. Assim, há valores como o bem, a beleza, a bondade, [...] a verdade, etc.” (FIORIN, 2015, p. 200). Para o autor, a apresentação de argumentos como normais ou de bom senso é um recurso para que ele não seja contestado. Bom senso e normalidade funcionam como recurso para a exposição de teses conservadoras, que são construídas e disseminadas por determinado indivíduo ou grupo com a ideia de que são fenômenos naturais.

Na perspectiva de evitar contestação, também pode ser apresentado o **O recurso aos lugares-comuns e lugares específicos**. Tal recurso, como bem esclarece Fiorin, é utilizado para apresentar uma tese como se fosse independente de contexto, evidente por si mesma, o que a torna incontestável. Vários exemplos podem ser colhidos do contexto jurídico, como por exemplo: “O direito não socorre a quem dorme”.

Quanto à **argumentação por implícitos**, visa, conforme aponta Fiorin, apresentar como indiscutível uma tese sem que ela o seja. Para ocultar elementos fracos ou duvidosos argumentativamente, o enunciador pode tornar implícitos os pontos de vista. Para atacar o outro, maximiza-se o que está implícito em sua fala, indo além daquilo que o oponente disse. Os implícitos ainda podem ser negados: o que se configura como uma estratégia mais agressiva do que a refutação deles; negar um implícito seu é fugir da responsabilidade pelo dito na argumentação.

Na perspectiva de atacar o outro, confundir o oponente também podem ser utilizadas as **perguntas capciosas**, cujo objetivo é desestabilizar o interlocutor e são bastante utilizadas em interrogatórios policiais. Vejamos o exemplo extraído de Fiorin:

Se alguém pergunta a outrem: ‘Você parou de desviar dinheiro público?’, a resposta não pode ser sim ou não, pois, em qualquer dos casos, o indagado estará admitindo o pressuposto: você desviou ou desvia dinheiro público. Essa é uma pergunta capciosa, aquela que contém um pressuposto que produz um comprometimento indesejado daquele que é interrogado. Nesse caso, a única resposta adequada é refutar o pressuposto: nunca desviei dinheiro público. (FIORIN, 2015, p. 210).

Com o objetivo de desestabilizar o oponente num debate, o falante pode dispor de **Paradoxos, ironia e silêncio**. Fiorin apresenta o primeiro como um enunciado que contraria a verdade, é a não compatibilidade com aquilo que é tradicionalmente aceito; a segunda busca alcançar o riso do auditório, ironizando a tese do adversário, e esse conjunto o desestabiliza do debate; e o terceiro, o silêncio, de acordo com o autor citado, aliado a gesto desdenhoso, funciona como instrumento de humilhação ao oponente.

No que se refere à estratégia **das generalizações indevidas (*secund quid*)**, esta ocorre, de acordo com Fiorin, quando a partir de uma proposição que tem um único indivíduo como referência, chega-se à conclusão com uma verdade que é aplicada a todos os seres de um conjunto. É o que acontece quando se diz que todos os homens são infiéis porque um deles ou alguns demonstraram ter essa característica.

Vemos que, em outra direção, diferente das estratégias anteriores, lidando com a construção da “verdade” atrelada à noção de provas, há a possibilidade do uso da **petição de princípio**, que acontece quando considera-se como prova aquilo que deve ser provado, no caso, a premissa equivale à conclusão. Fiorin traz um exemplo proferido pelo então deputado José Dirceu: “Não sou corrupto. Tenho as mãos limpas”. E o que vemos nesse exemplo é que ele considera como prova de não ser corrupto justamente aquilo que deve provar, ou seja, “ter as mãos limpas”. Essa estratégia é conseguida também quando a falsidade ou verdade da conclusão não está relacionada com a falsidade ou verdade da premissa (a postulação universal de algo que deveria ser demonstrado particularmente); quando se faz a defesa com um fato particular daquilo que deveria ser universal; quando se impõe atribui vários atributos a uma proposição e o conteúdo da premissa incide em apenas um deles; quando a admissão da conclusão aparece antes da aceitação da premissa. Sobre esta estratégia, o pesquisador pontua:

Todos os tratados de argumentação insistem na tese de que a *petição de princípio* é um erro argumentativo. Na verdade, é uma manobra daqueles que não têm como comprovar suas afirmações e precisam fazer parecer que elas são verdadeiras. Não se trata de uma falha de argumentação, mas de uma astúcia para convencer os outros de que é verdade o que é falso ou de que é falso o que é verdadeiro. (FIORIN, 2015, p. 214).

No elenco dessas manobras argumentativas há a ***ignoratio elenchi* (ação de ignorar o que se deve refutar)**, que consiste em argumentar algo que não se refira ao assunto (ou tese) que está sendo discutido. Para Fiorin, isto não significa que o enunciador ignore que tenha de contrapor-se à tese do adversário, mas que ele muda o foco da questão porque é incapaz de

refutar o outro. Nesse movimento argumentativo, ele tenta desqualificar o adversário tentando mostrar que este apresenta pontos argumentativos frágeis. Pode-se também construir uma *ignoratio elenchi* exagerando uma conclusão, mostrando a impossibilidade de ela ser provada. A *ignoratio elenchi* objetiva a desqualificação do adversário (fazendo ele parecer implicante com determinada posição ou postura ou o mostrando como incapaz de saber da questão de fundo do debate) e é muito utilizada em discursos autoritários.

No tocante à **distorção do ponto de vista do adversário ou o argumento do espantinho**, segundo o autor, trata-se da oposição a uma ideia que não foi apresentada pelo adversário. Isso pode ser feito através da atribuição de um ponto de vista fictício ou fazendo a distorção do ponto de vista do adversário. Faz-se isso através da retirada ou generalização de uma afirmação; da alteração do sentido das palavras; a tomada de um raciocínio indutivo por um dedutivo, etc. Devemos desconfiar de expressões do tipo “obviamente, ele defende”, que são indicadores de que o ponto de vista esteja sofrendo deformações.

O ponto de vista pode ser maximizado através do **argumento do excesso**. Esse vem seguido normalmente das expressões *sempre* e *nunca* e consiste no exagero de determinado ponto de vista feito intencionalmente para torná-lo aceito.

Quanto aos **argumentos que apela para o páthos** são aqueles que invocam as paixões e disposições afetivas do auditório. De acordo com o exposto em Fiorin (2015), eles podem ocorrer de três formas: *argumentum ad populum*, *argumentum ad misericordiam* e *argumentum ad baculum*. Vejamos as especificidades de cada um deles:

**a) *argumentum ad populum* (argumento que apela para o povo)** acontece quando o enunciador “abandona” a discussão das ideias e apela para os sentimentos da plateia, através da exploração de emoções – positivas ou negativas – no intuito de ganhar apoio. Quando apela para as emoções negativas, reforça preconceitos vigentes. É um tipo de argumento muito presente em peças publicitárias. Vejamos um exemplo colhido de Fiorin (2015):

A publicidade trabalha basicamente com argumentos *ad populum*. Em geral não trata dos produtos que vende, mas apela para determinadas emoções. Para vender casas, em geral, não se fala em planos de pagamento, em preços, etc., mas mostram-se lugares idílicos, acenando com valores como segurança, tranquilidade, beleza. (FIORIN, 2015, p. 224).

**b) *argumentum ad misericordiam* (argumento que apela à piedade)** é aquele que foca na sensibilidade dos ouvintes, na simpatia por alguém ou por uma ideia, na piedade. É muito

utilizado na justiça penal, mas também ocorre em outros contextos em que alguém queira ou possa se beneficiar de algo através da promoção de comoção no outro.

**c) *argumentum ad baculum* (argumento que faz apelo ao porrete)** é aquele que se volta para o futuro fazendo com que o enunciatário aceite uma proposta por meio de ameaça, valor negativo ou proibição. É o argumento comumente utilizado por algumas religiões quando preveem as penas eternas ou o inferno para aqueles que agirem de forma “errada”.

Em outra direção, **o recurso ao *éthos* do enunciador** é o argumento que apela para a configuração do *éthos* produzido durante a comunicação/enunciação. Conforme Fiorin, o orador tem de construir a ideia de que é competente, confiável, etc. e assim conseguirá a adesão dos ouvintes que tendem a acreditar em alguém que mostre honestidade, franqueza e outras características similares.

Cumpramos destacar que as estratégias são muitas, que argumentos para defender uma ideia há em uma grande quantidade. Destacáremos aqui os argumentos *do sacrifício, de autoridade, pelo exemplo, por ilustração, do desperdício, da direção, da ultrapassagem* que são instrumentos fortíssimos na defesa de ideias e que, assim como as estratégias citadas anteriormente, serão abordados/estudados em sala de aula. No entanto, é importante frisar que o uso desses recursos depende das escolhas pessoais, visando as finalidades comunicativas de cada indivíduo, bem como da temática a ser discutida em cada debate.

Debruçamo-nos nesse capítulo sobre o gênero debate e suas características bem como sobre a construção da argumentação nos gêneros orais, com enfoque no estudo das estratégias argumentativas. Agora é a hora de vislumbrarmos o nosso local de atuação didática; de conhecermos o nosso público-alvo do ensino/estudo do gênero oral debate, das estratégias argumentativas e das formas de construção de enunciados de caráter argumentativo; e de tornarmos claros os nossos pressupostos teóricos e metodológicos, portanto, vamos ao capítulo 3 do nosso estudo.

### CAPÍTULO III

#### **TRABALHANDO COM GÊNERO ARGUMENTATIVO ORAL DEBATE: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

O trabalho aqui delineado é de natureza qualitativa e do tipo pesquisa-ação, uma vez que tem o interesse de, a partir da constatação de que se trabalha pouco ou quase nada de gêneros orais nas escolas, fornecer uma estratégia de ensino da argumentação em contexto escolar pautada em conhecimentos acadêmicos e didáticos difundidos sócio-culturalmente. Nosso ponto de partida é a constatação que mencionamos acima e com base nela apresentaremos uma proposta de intervenção.

É importante destacarmos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, sob o parecer de número 2.151.420. O processo nesse Comitê apresenta a seguinte documentação: Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável em cumprir os Termos da Resolução 466/12/CNS/MS; a Declaração de Concordância com Projeto de Pesquisa, fornecida pela orientadora do estudo aqui apresentado; o Termo de Autorização Institucional, assinado pela diretora da escola, reconhecendo e autorizando a realização da pesquisa no ambiente escolar; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico para pais e/ou responsável legal por participação na pesquisa, que autoriza a participação dos alunos menores de idade no processo que envolve a realização dessa pesquisa-ação; os Termos de Assentimento, e de Autorização para Uso de Imagens e Voz, assinados pelos alunos, assinalando sua participação na pesquisa e a autorização para gravação e uso de imagens e voz, no contexto da pesquisa aqui delineada.

#### **4.1. *Locus da pesquisa***

A escola na qual a nossa intervenção didática ocorreu é uma instituição estadual de ensino fundamental, localizada no município de Campina Grande, que em seus anos iniciais atendeu a alunos nos níveis fundamental I e II e nível médio de ensino, mas que atualmente atende apenas ao público dos ciclos III e IV do fundamental.

Fundada em 1936, ela atende a 446 alunos, funciona nos três turnos, atendendo turmas regulares de ensino fundamental durante o dia e à noite, turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

#### 4.2. Sujeitos da pesquisa

O público-alvo de nossa intervenção didática é constituído por alunos do oitavo ano<sup>5</sup>. A escolha pela série/ano deu-se porque são nossas as turmas do sexto e oitavo ano e consideramos os alunos do sexto ano ainda imaturos para o estudo do gênero debate, tendo em vista que numa consulta prévia, eles afirmaram que não haviam produzido em sala de aula nenhum outro gênero escolar oral, assim portanto, o trabalho com o oitavo seria mais proveitoso considerando que a referida turma já tinha familiaridade com outros gêneros orais, como a exposição oral. Isso facilita a apropriação dos gêneros textuais/discursivos.

Dessa forma, o oitavo ano, por sua vez, se configurou como foco de nossas atividades de (re)conhecimento do gênero debate (a turma era composta por 27 alunos). O trabalho com o gênero mencionado visa uma situação de realização formal planejada mais intensa do que a requerida em outros gêneros orais dadas as condições de produção do gênero que se dão em uma interação oral, regulada por uma mediação, sem tempo para a completa refacção ou, nesse caso a reoralização<sup>6</sup>, como ocorre com os gêneros escritos. Quanto às estratégias argumentativas, além de estarem intrinsecamente ligadas ao debate, são mecanismos importantíssimos para o estabelecimento de uma comunicação que atenda aos propósitos de quem enuncia no texto e um instrumento importantíssimo para a atuação do aluno em situações de comunicação diversas.

---

<sup>5</sup> Com a reforma do prédio onde funciona a nossa escola, fomos realocados no prédio de uma outra instituição e, como não houvesse espaço para acomodar o nosso número de turmas integralmente, as turmas com menor quantidade de alunos foram unidas em uma única sala, por séries (anos), todas no turno da tarde. Assim, nono A e B, oitavo A e B, sétimo A e B, sexto A e B foram condensadas em uma única turma de cada ano. E apenas o sexto C ficou sem esse condensamento, tendo em vista que as salas não comportariam tamanha quantidade de alunos do sexto ano juntos.

<sup>6</sup> Entendemos *reoralização* aqui como a atividade de refacção dos gêneros, mediante aprofundamento no domínio dos textos produzidos oralmente.

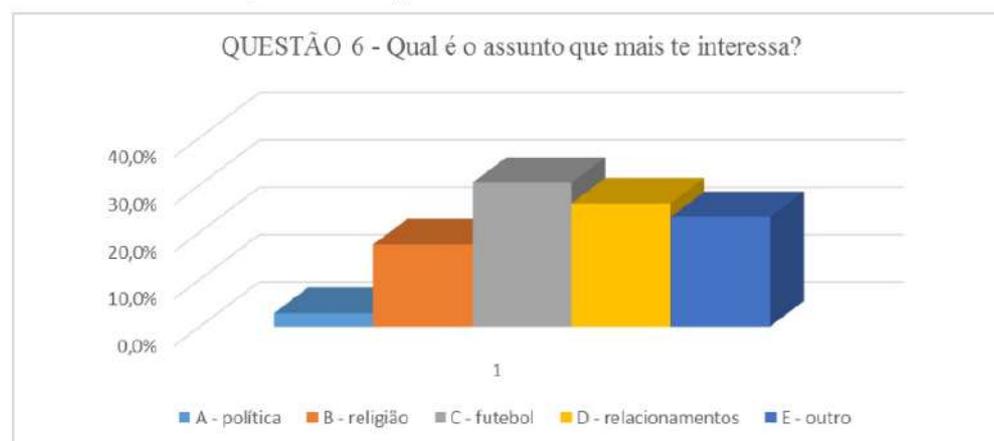
#### 4. 2. 1. Os sujeitos e as práticas de ensino da oralidade na escola

Buscando mensurar o uso dos gêneros da oralidade com os quais os nossos alunos mantêm contato, aqueles que produzem e o espaço ocupado pela oralidade nas suas práticas comunicativas, elaboramos um questionário<sup>7</sup> para que este pudesse nos auxiliar nessa tarefa. Ele foi aplicado aos alunos que integravam as turmas de nono e oitavo anos da escola, que são as turmas nas quais a professora pesquisadora atua, habitualmente. Além disso, constituem metade da população escolar do ensino fundamental regular da escola e, portanto, um índice muito bom de amostragem para nosso estudo. Ressaltamos, no entanto, que a totalidade dos documentos não corresponde ao número geral de alunos regularmente matriculados que cursam essas duas séries por causa do número de alunos que faltou no dia da aplicação.

Os resultados obtidos na coleta desses dados nos ajudam a formar um quadro no campo do reconhecimento das práticas sociais envolvidas nas relações com os nossos alunos. O questionário foi dividido em blocos de perguntas por finalidades didáticas de organização do trabalho.

Sessenta e nove alunos responderam ao questionário, destes, 34 são meninas e 35 são meninos. Elas representam 49,3% do total, enquanto eles representam 50,7%. O bloco 1 do questionário visa uma compreensão geral do perfil dos alunos e na questão 6, que questiona os assuntos que mais interessam a eles, temos os seguintes números:

**Gráfico 1: dados da questão 6 do questionário**



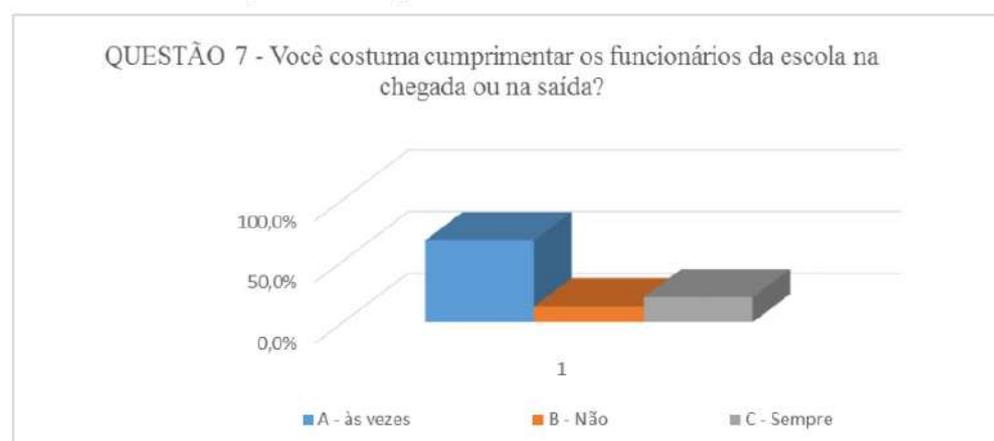
Fonte: dados da pesquisa

<sup>7</sup> O acesso ao documento integral pode ser feito através da observação nos apêndices do trabalho.

A maioria de nossos alunos revela interesse por futebol (30,4%), seguida por aqueles que se interessam mais por relacionamentos (26,1%), outros assuntos (23,2%), religião (17,4%), e política, com um percentual de 2,9%. Esta questão foi pensada já no intuito de descobrir os interesses dos alunos em assuntos específicos que poderiam aparecer ou não no debate a ser realizado em sala de aula.

O bloco de questões de número dois visa uma compreensão da interação entre os alunos e funcionários da escola e é aberto com a questão 7. Vejamos os dados dele:

**Gráfico 2: dados da questão 7 do questionário**



Fonte: dados da pesquisa

Mais da metade dos alunos cumprimenta os funcionários da instituição apenas às vezes (66,7%) e uma minoria fica dividida entre o sempre (20,3%) e o não cumprimentar (13,0%). Embora a alternativa A: “às vezes” tenha se sobressaído no quadro das respostas, o não cumprimentar ficou com baixíssima expressividade. Esses números apontam para a incidência de presença de traços relativos à comunicação pautados na oralidade e no gestual, a primeira com mais incidência através de nossa observação cotidiana.

Com relação à forma de tratamento através da comunicação, percebemos a ação responsiva como inerente à condição de aluno como agente social. Vejamos os dados coletados na questão 8. Ela solicitava uma resposta com relação ao tipo de tratamento oferecido aos funcionários da escola como um todo.

**Gráfico 3: dados da questão 8 do questionário**



Fonte: dados da pesquisa

Para essa questão, 62,3% afirmou retribuir o tratamento oferecido pelos funcionários durante o evento da interação através da fala; 23,2% responderam tratar amoravelmente os funcionários; 13,0% tratam de forma cordial; e 1,4%, dado referente a apenas 1 aluno afirma tratar de forma rude os profissionais da escola. A forma de tratar os funcionários da escola é um item revelador das intenções comunicativas e de como elas são executadas. Uma reflexão em torno da forma de comunicar essas intenções será oportunizada no nosso estudo da argumentação, que se pautará mais na construção da linguagem verbal do que na configuração da linguagem não verbal.

Observemos agora o gráfico da questão 9.

Gráfico 4: dados da questão 9 do questionário



Fonte: dados da pesquisa

Podemos observar que quanto à natureza ou face da língua na qual as relações entre alunos e entre eles e os funcionários da escola ocorrem, o gráfico da questão 9 não deixa dúvida daquilo que falávamos no capítulo 1: somos seres envolvidos, imersos e majoritariamente pautados na oralidade. Não que a escola seja nosso único ambiente de interação, mas ela é um deles e reflete os outros.

As perguntas do bloco 3 do questionário objetivam investigar como se dão as relações entre alunos e entre alunos e professores em sala de aula no que tange a aspectos comportamentais e também ao uso da oralidade. Ele é iniciado com a questão 10, que busca um panorama acerca de quem detém o domínio dos turnos da oralidade durante a realização da aula. Os resultados apontam para o domínio quase exclusivo do professor nesse campo. Vejamos.

**Gráfico 5: dados da questão 10 do questionário**



Fonte: dados da pesquisa

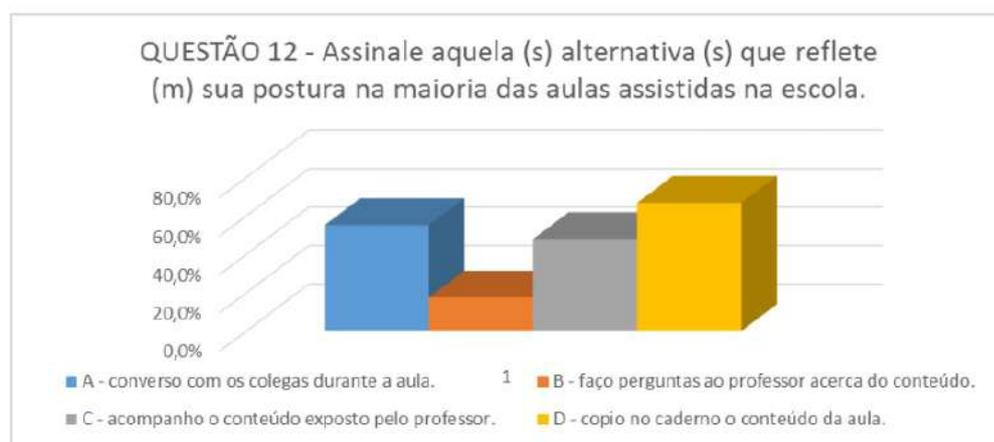
A alternativa “a” que corresponde a: o professor fala mais do que o aluno obteve 63,8% de assinalações; seguida da alternativa que diz que o professor fala menos do que o aluno, com 29,0% de detecção; 7,2% dos alunos afirmam que o professor não deixa o aluno falar e não houve assinalamento na opção “c”- o professor não fala.

Essa questão é importantíssima no quadro da nossa pesquisa e revela um dado significativo contra o qual nos propomos lutar com a nossa proposta de trabalho que é o apagamento do sujeito aluno por parte da instituição escolar quando não reconhece ou não dá

autonomia de fala aos alunos, elegendo o professor como detentor do saber e, portanto, detentor do turno de fala na aula.

Ao mesmo tempo, o resultado aponta para uma resistência natural do aluno a esse quadro. Eles não aceitam passivamente essa imposição da escola e reagem através da opção para essa questão que afirmava que o professor fala menos do que o aluno, a alternativa “b”, que nós compreendemos não ser na posição privilegiada ocupada pela fala, mas na quantidade e intensidade com a qual ela se revela sobretudo através das conversas que surgem durante a aula, como atesta o número de vezes expressivo que a alternativa conversar durante a aula aparece assinalada na questão 12 do mesmo bloco. Por isso, vamos a ele e depois voltamos aos gráficos da questão 11.

**Gráfico 6: dados da questão 12 do questionário**



**Fonte: dados da pesquisa**

Nessa questão, os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa, sem prejuízo de choque de dados porque pela nossa experiência na atuação em sala de aula, reconhecemos que uma possibilidade não anula a outra.

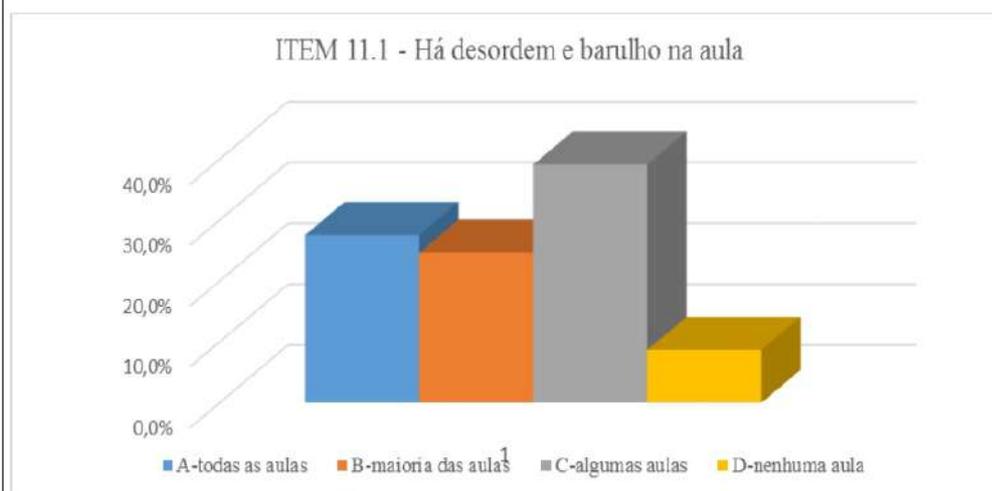
A opção “d”, com o conteúdo *copio no caderno o conteúdo da aula*, obteve 66,7% de assinalamento; *converso com os colegas durante a aula*, a alternativa “a”, obteve 55,1% de marcação; a alternativa “c”, que contempla a opção *acompanho o conteúdo exposto pelo professor*, obteve o índice de 47,8% de marcação e *faço perguntas ao professor acerca do conteúdo*, a alternativa “b” foi aquela que obteve um número menor de marcações, 12, dos 69 alunos a marcaram, correspondendo a um índice de 17,4%.

Comparando as respostas dadas a essas duas questões, percebemos um panorama que aparece em muitos estudos realizados em sala de aula: o professor ocupa o tempo da aula com a exposição de conteúdo ou com orientações aos alunos. Estes até copiam o conteúdo repassado através da escrita, no entanto, a nossa hipótese é a de que percebendo que seus anseios não são total ou parcialmente atendidos, contestam essa autoridade do professor através de conversas paralelas à realização das aulas.

Esses dados são reforçados também pelo conjunto de respostas dado à questão 11, com seus desmembramentos. Vejamos:

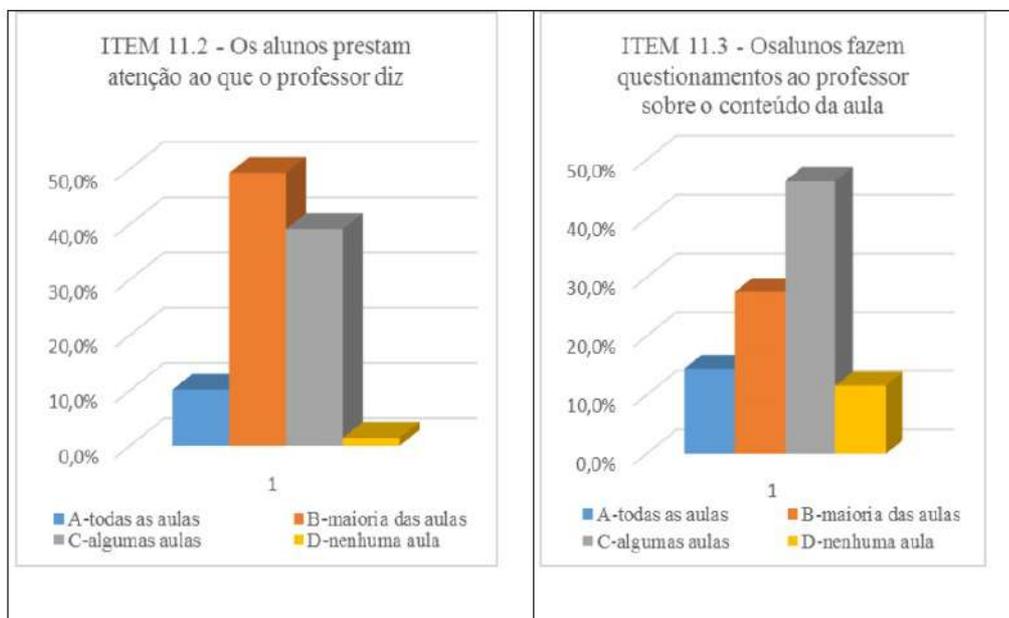
### Quadro 3: gráficos da questão 11

**Gráfico 7: dados da questão 11.1 do questionário**



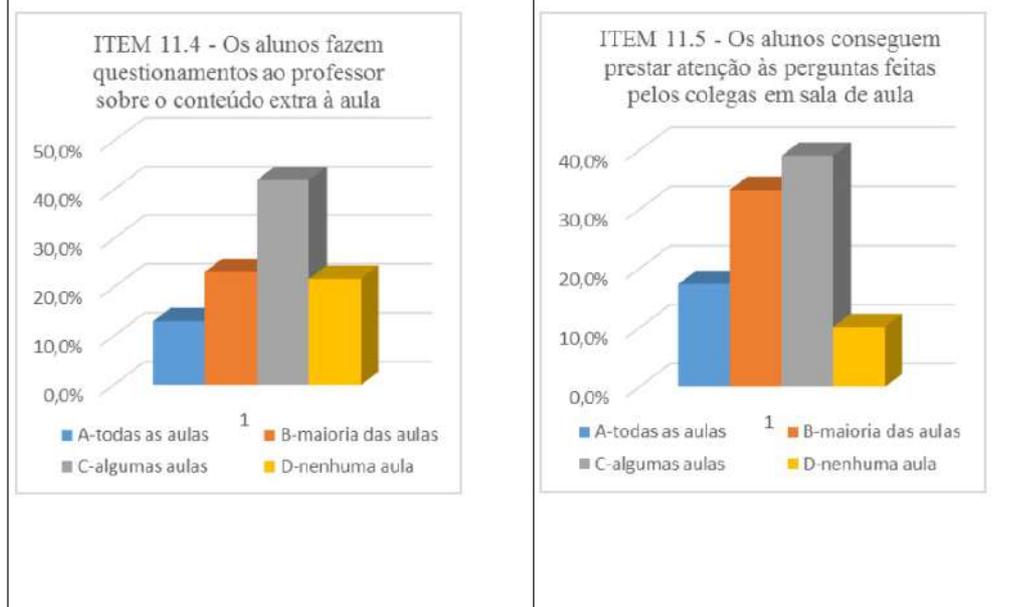
**Gráfico 8: dados da questão 11.2 do questionário**

**Gráfico 9: dados da questão 11.3 do questionário**



**Gráfico 10: dados da questão 11.4 do questionário**

**Gráfico 11: dados da questão 11.5 do questionário**



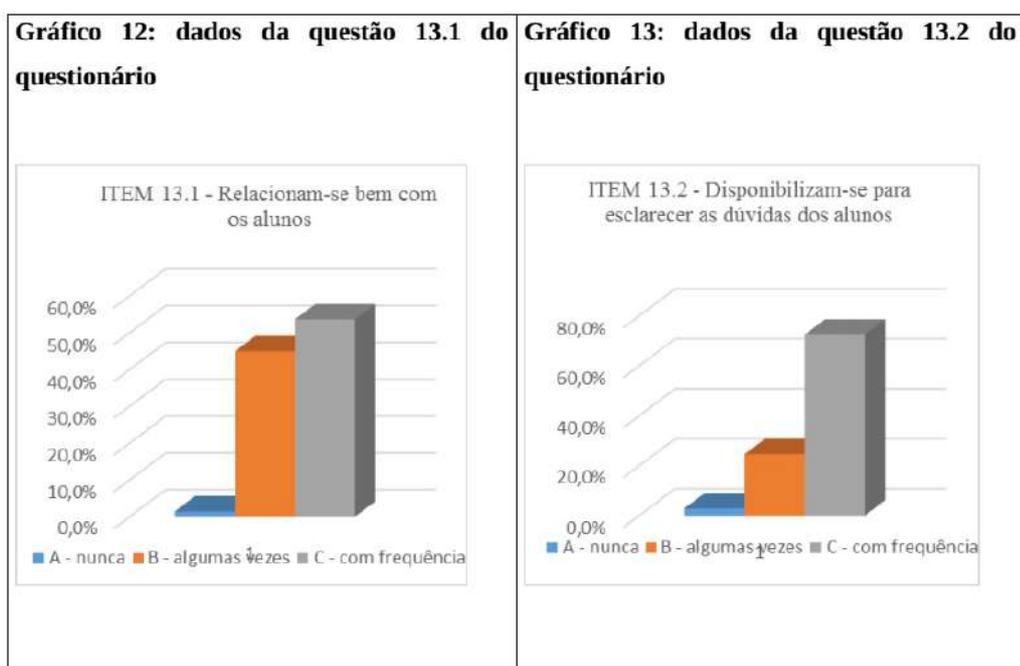
Fonte: dados da pesquisa

Através dos gráficos, percebemos que há um nível alto de barulho e desordem durante as aulas (gráfico da questão 11.1); a maior parte dos alunos presta atenção ao que o professor diz apenas em algumas aulas (gráfico da questão 11.2); há um número pequeno de

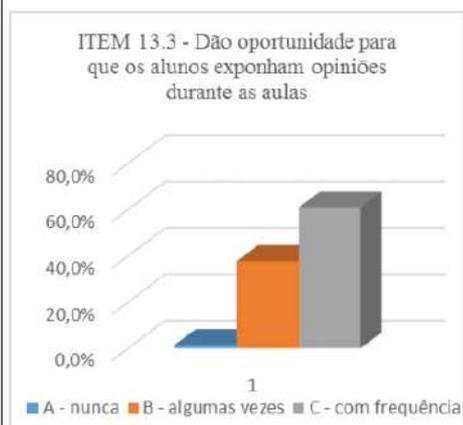
questionamentos ao professor acerca do conteúdo da aula e fora dela (gráficos das questões 11.3 e 11.4); e no geral, se ouvem participando da aula com baixa frequência: apenas em algumas aulas (gráfico da questão 11.5). Os resultados apontados a partir deles nos encaminham para o reforço da ideia de que devemos oportunizar a interação produtiva desses alunos com os professores e conteúdos escolares e que esses dois últimos devem estar cada vez mais próximos daqueles para que haja de fato um espaço de aprendizagem significativa em contexto escolar, partindo das necessidades dos alunos e a partir daí possa ser expandido para os conhecimentos historicamente acumulados e que devem ser socialmente difundidos.

A questão 13 versa sobre a figura dos professores, do tipo de contato e postura que esses têm para com os alunos.

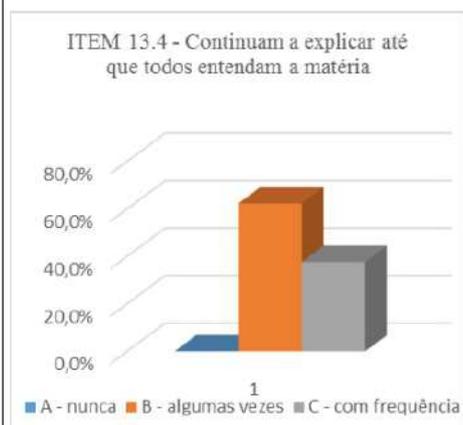
#### Quadro 4: gráficos da questão 13



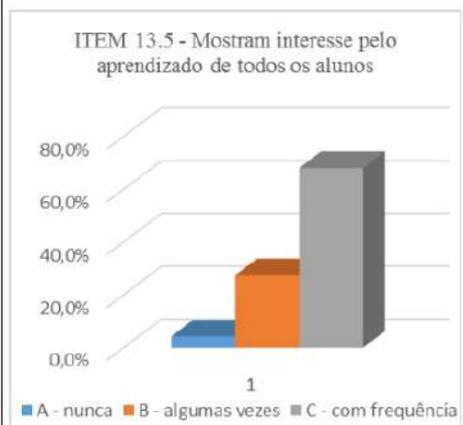
**Gráfico 14: dados da questão 13.3 do questionário**



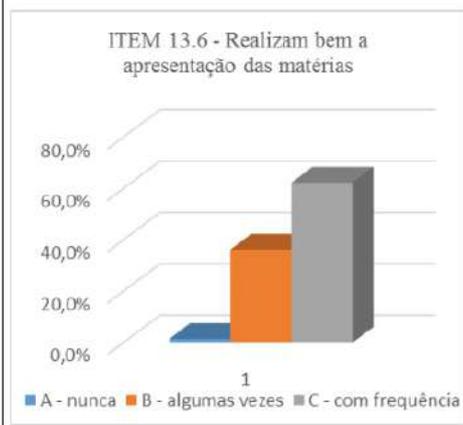
**Gráfico 15: dados da questão 13.4 do questionário**



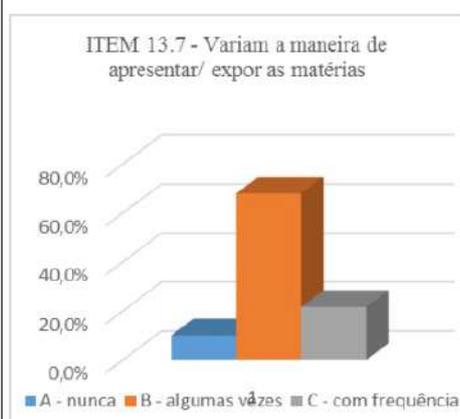
**Gráfico 16: dados da questão 13.5 do questionário**



**Gráfico 17: dados da questão 13.6 do questionário**



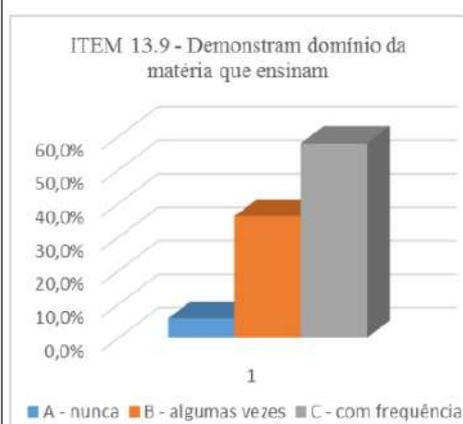
**Gráfico 18: dados da questão 13.7 do questionário**



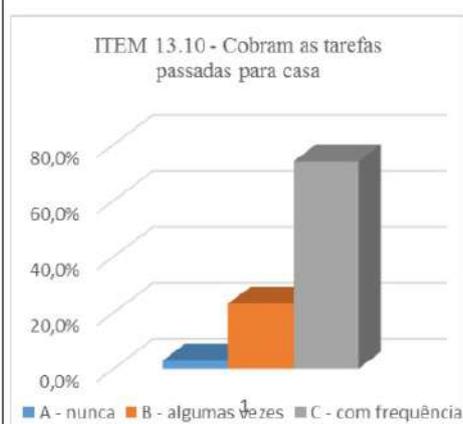
**Gráfico 19: dados da questão 13.8 do questionário**

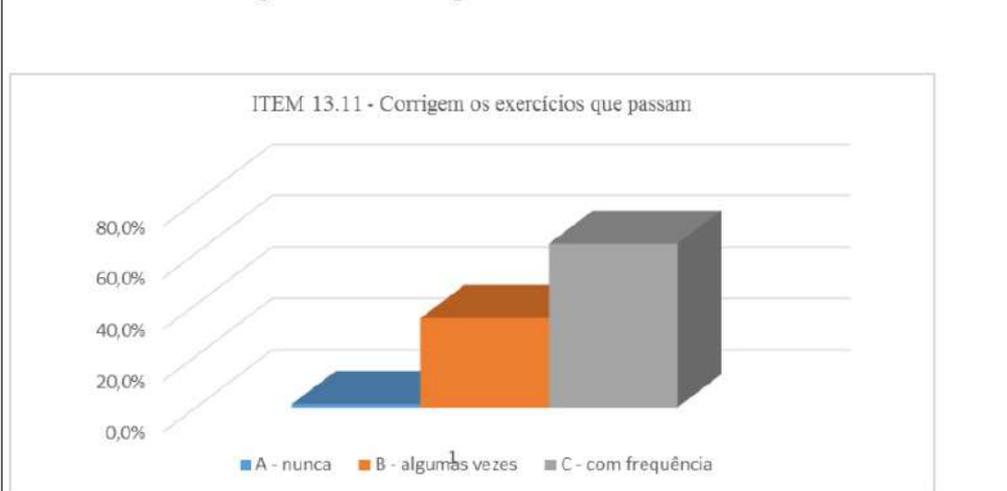


**Gráfico 20: dados da questão 13.9 do questionário**



**Gráfico 21: dados da questão 13.10 do questionário**



**Gráfico 22: dados da questão 13.11 do questionário**

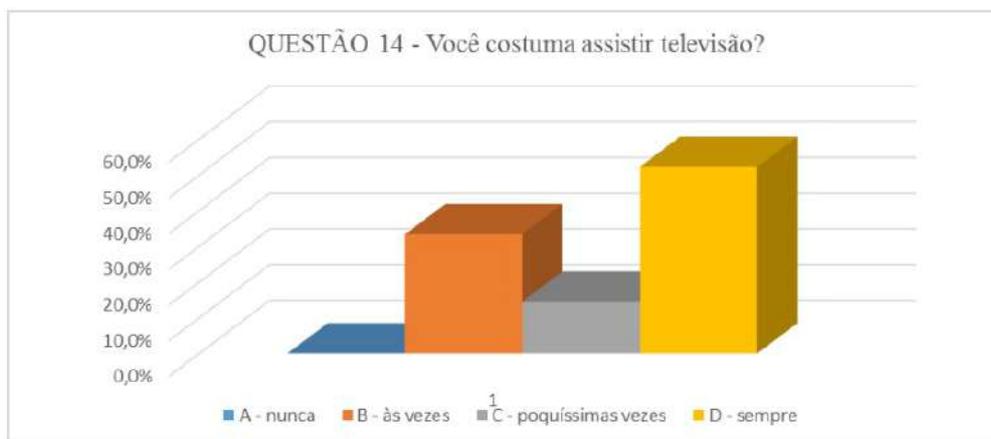
Fonte: dados da pesquisa

Merece destaque nos resultados obtidos com essa questão o número de opções “nunca”, correspondente à alternativa “a” marcado pelos alunos no item 13.8, que mede o número de vezes que o professor procura descobrir quais são os interesses do aluno. Para os outros itens, também aparece a figura típica do professor: passando e corrigindo atividades, explicando o conteúdo até que consiga um número satisfatório de compreensão dos alunos, etc.

O último bloco, que é o de número 4, busca compreender o quanto de tempo diário é utilizado com diversão e com atividades escolares. Saber disso é importantíssimo para que entendamos, em parte, de onde vem a formação individual de cada um, que nível de letramento autônomo<sup>8</sup> eles têm fora do ambiente da escola e de que forma isso pode ajudar ou atrapalhar no processo de preparação no que concerne às leituras que deverão ser feitas fora do ambiente escolar para a preparação técnica do debate que vamos realizar em sala.

**Gráfico 23: dados da questão 14 do questionário**

<sup>8</sup> No capítulo 1, abordamos esse tipo de letramento, bem como o seu contraponto, que é o letramento ideológico.

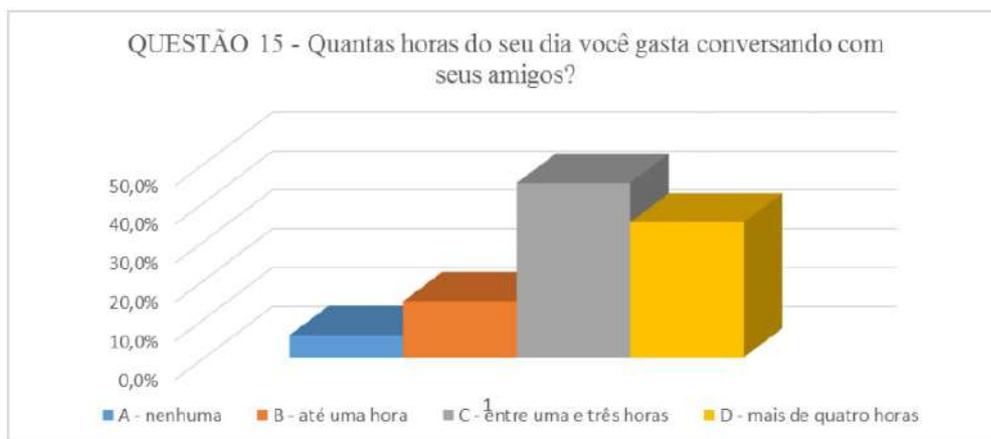


**Fonte: dados da pesquisa**

Os dados apontados no gráfico mostram que grande parte de nossos alunos assiste frequentemente ao conteúdo da televisão: não há nem um aluno que não tenha acesso a esse bem material capaz de formar, informar e entreter. Ela é, sem dúvida, um meio utilizado pelas pessoas para manterem-se informadas sobre vários assuntos, sobretudo aqueles situados no nível da nossa nação, como as notícias locais, por exemplo. Há uma gama de programas locais e nacionais voltados para a informação, como os de notícias, os que exibem documentários; e para o entretenimento, a exemplo daqueles de auditório e também os de desenhos animados.

As questões 15 e 16 mantêm entre si um elo muito forte de correspondência, embora esta se dê com base em critérios lógicos e não em extensões das perguntas do questionário. Observemos:

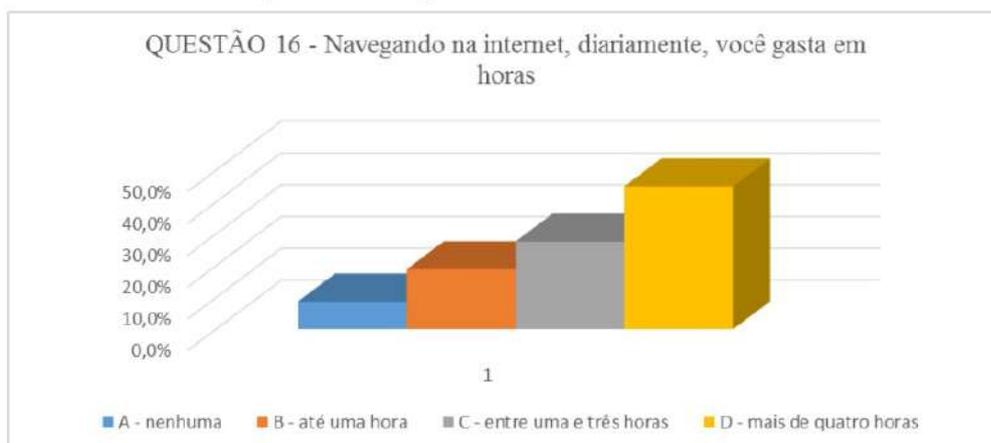
**Gráfico 24: dados da questão 15 do questionário**



Fonte: dados da pesquisa

Um número considerável de alunos – 14 dos 69 – conversam entre 0 e 1 hora por dia com os amigos. Os outros 55 alunos têm neste tipo de conversa ocupado três ou mais horas diárias. Desses, 38, 4% ocupam mais de quatro horas na conversa com amigos. O gráfico seguinte busca compreender a relação dos alunos com a internet. Vamos a ele.

Gráfico 25: dados da questão 16 do questionário



Fonte: dados da pesquisa

A maioria dos que responderam ao questionário (44, 9%) gasta mais de quatro horas diárias com o acesso à internet. Ressalte-se que 6 alunos (8,7%) não têm acesso diário e que esse tipo de acesso se dá, normalmente, através dos smartphones. É uma tendência mundial o

acesso à rede mundial de computadores através desses dispositivos, que por serem pequenos, pesarem pouco e integrarem várias funções, estão presentes aqui no Brasil numa média *per capita* bastante alta. Esses dados seriam animadores se as horas de acesso à internet visassem sempre e também o aprofundamento dos estudos desses alunos. No que tange à nossa intervenção, usar esse tempo ou parte dele na preparação individual e estudo da temática a ser abordada na produção do texto coletivo em sala seria uma ação enriquecedora para a experiência coletiva. Esse nosso anseio não foi atendido em relação à maioria dos alunos da turma na qual fizemos a intervenção e tivemos de oferecer material extra impresso para que pudessem se aprofundar na temática. É o que poderemos ver no próximo capítulo.

Sabemos que as redes sociais ocupam um grande tempo na comunicação do homem moderno conectado a redes de dados da internet e, não somente pelos números apresentados, mas pelo conhecimento e pela interação com o público-alvo de nossa intervenção didática, sabemos que o contato entre familiares e amigos se dá em grande parte do tempo fora do ambiente escolar, através dessas redes tecnológicas de interação.

Na última pergunta do questionário, buscamos entender como se dá a rotina de estudos dos nossos alunos e os dados obtidos assustaram.

**Gráfico 26: dados da questão 17 do questionário**



Fonte: dados da pesquisa

Descobrimos, através desse gráfico, um dado alarmante para a manutenção de níveis eficazes de aprendizagem escolar: 21,7% dos alunos não passam sequer uma hora do seu dia

estudando em casa ou fazendo tarefas escolares, mesmo considerando para este questionário o critério de restringir o intervalo de estudos aos dias nos quais a escola funciona normalmente, oferecendo as aulas. Esse dado, associado à quantidade de horas de acesso à internet pode ser um fator negativo no processo de preparação e estudo dos temas abordados nos debates em sala de aula ou positivo, se houver uma reorganização do tempo usado com o acesso às redes sociais e a outras formas de entretenimento virtual. Observemos os números obtidos.

São pouquíssimos os alunos que ficam mais de quatro horas estudando ou fazendo tarefas escolares durante os dias letivos – apenas 2 de 69 – e uma maioria fica até uma hora. O número correspondente àqueles que ficam entre uma e três horas é inclusive menor do que o daqueles que não estudam em casa. Não nos deteremos a uma análise mais profunda dos dados obtidos com essa questão, deixando essa abordagem para outros trabalhos, mas ressaltamos que esses são dados que podem afetar, de forma substancial, positiva ou negativamente, no processo de intervenção didática.

Depois do exposto, trazemos a frase com a qual Marcuschi (2003) inicia seu texto “Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco ‘falada’”, que é “A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas” (MARCUSCHI, 2003, p. 21), para mencionarmos que os resultados obtidos com esse questionário corroboram o que foi dito pelo grande linguista, principalmente se considerarmos as respostas dadas à questão nove e o contexto circunscrito por ela, que era o ambiente escolar, o lugar onde grande parte de crianças e jovens fica imersa no mundo da escrita.

Os dados colhidos pelas respostas ao questionário também nos deixam claro que a escola precisa abrir um espaço para o ensino e estudo da oralidade para garantir que seus aprendizes possam interagir e desenvolver habilidades inerentes à essa forma de usar a linguagem humana.

Depois de situarmos o local e os sujeitos da pesquisa, vejamos agora como e quais dados utilizaremos como material de análise dela.

### **4.3. Corpus da pesquisa**

Integram o *corpus* de nossa pesquisa os arquivos em áudio e imagem que serão coletados durante a intervenção da professora pesquisadora naquilo que consiste na produção inicial e produção final do gênero, além dos módulos didáticos que compõem a sequência didática. Os arquivos audiovisuais darão origem às transcrições, que constituem o material a ser utilizado como apoio para a análise do nosso trabalho.

A análise contemplará nível(is) de apropriação da produção dos alunos do gênero solicitado, partindo dos critérios bakhtinianos definidores de gêneros, quais sejam: conteúdo (temático), estilo (linguístico) e estrutura (composicional). Para tanto, observaremos nível de discussão da temática; características composicionais e procedimentais; natureza das estratégias argumentativas utilizadas e adequação dos marcadores argumentativos à natureza dos argumentos; na primeira produção e na produção final.

A nossa atuação diante dos alunos consiste em instrumentalizá-los para que desenvolvam a capacidade argumentativa necessária à defesa de ideias sempre que forem solicitados, de forma consciente e eficiente, oferecendo-lhes a oportunidade de conhecerem uma quantidade satisfatória de estratégias argumentativas que podem ser utilizadas não apenas no debate, mas também nos mais variados gêneros de textos, orais ou escritos. Para tanto, seguimos os procedimentos disseminados por Dolz, Noverraz e Schneuwly no que tange ao trabalho com os gêneros a partir de uma sequência didática. Os próximos tópicos apresentam a fundamentação e organização geral de nossa sequência didática.<sup>9</sup>

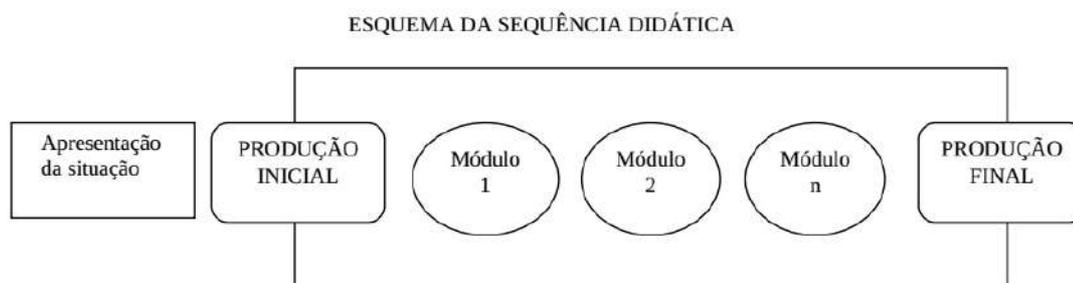
#### **4.4. Fundamentos da proposta**

A sequência didática tem como finalidade proporcionar ao aluno o domínio melhor de um gênero de forma que consiga se adequar às diversas situações comunicativas Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Ela consiste, portanto, num instrumento de ensino e aprendizagem que mobiliza saberes institucionalmente estabelecidos, tendo em vista que os gêneros circulam socialmente, que são criados e adaptados às necessidades de comunicação humana em contextos específicos.

---

<sup>9</sup> A organização das aulas concernentes ao planejamento das atividades envolvendo o gênero debate pode ser conferida no apêndice B deste trabalho.

A sequência é organizada em torno de atividades a serem realizadas visando a apropriação do(s) gênero(s) que se queira tomar como objeto(s) de aprendizagem. Essas atividades englobam os planos da leitura e compreensão de textos, a produção deles e a análise linguística. Observemos o esquema que representa a estrutura da sequência didática, doravante SD.



(DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

O professor, diante do esquema e da concepção do trabalho com essa SD, deve elaborar uma proposta de ações a serem desenvolvidas para permitir que os seus alunos consigam tornar-se produtores proficientes do(s) gênero(s) trabalhado(s) a partir do (re) conhecimento de sua natureza linguística, estilística, composicional e comunicativa.

A **apresentação da situação inicial** consiste, conforme os autores, na exposição aos alunos da situação comunicativa e a atividade de linguagem a qual eles terão de realizar na produção final. É durante essa fase que os alunos têm o contato inicial com o gênero e com as temáticas e conteúdos a serem trabalhados. Desse modo, de acordo com os autores, este é o momento de elucidar o gênero a ser abordado, os destinatários da produção, a forma que assumirá a produção (gravação de áudio, folheto, representação em sala ou palco etc.) e quem participará da produção.

A **produção inicial**, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, é o momento em que, dotados dos conhecimentos adquiridos na situação inicial, os alunos farão uma primeira produção do gênero. Essa produção tem finalidade diagnóstica tendo em vista que será a partir dela, que o professor elaborará o seu plano de ação com a linguagem através dos módulos. É nela onde são percebidos os conhecimentos do gênero que os alunos dominam e aqueles que devem ser objeto de um estudo sistemático em sala de aula.

Os **módulos** constituem o momento de realizações de atividades planejadas para melhorar e até sanar os problemas que possam ser encontrados na apropriação do gênero. Neles, “A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos [...]”(DOLZ; NOVERRAZ ; SCHNEUWLY, 2004, p.87).

A **produção final** constitui para os autores, o início da culminância do projeto de apropriação do gênero, é o momento em que, trabalhadas as dificuldades vistas na produção inicial através dos módulos, os alunos farão a versão final do texto, comumente associada à ideia de reescrita, no caso dos gêneros escritos; no nosso caso, há uma *reorientação*.

É importante destacar que os autores, com essa proposta de SD, defendem que a progressão na aprendizagem do aluno em relação aos objetivos do trabalho didático-pedagógico deve se dar de forma “espiral”, ou seja, respeitando e trabalhando a apropriação de conhecimento do aluno em etapas, em níveis distintos de aprendizagem.

A nossa intervenção espelha-se no modelo disseminado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) porque reconhecemos no modelo acima descrito um instrumento importante para o nosso agir docente. Passemos agora a uma delimitação de nossa atuação no que tange ao trabalho com gênero textual/discursivo debate, planejado a princípio para ocorrer em 16 aulas, com 45 minutos de duração cada uma e executado em 23 aulas.

#### **4.5. Momentos da proposta**

Na situação inicial, apresentamos aos alunos o gênero debate e a importância que ele assume em contextos profissionais e midiáticos, além disso, enfocamos a importância de desenvolvê-lo também como mais um dos gêneros orais que servem de instrumento para a fala, as possibilidades comunicativas e para o desenvolvimento da competência da defesa de ideias. Conscientizamos os nossos aprendizes para a grande importância do domínio da oralidade em contextos que vão além dos muros da escola, para a importância do planejamento, que sempre antecede a realização do gênero em estudo e a necessidade de se apropriar das inúmeras estratégias argumentativas existentes, reforçando a ideia de que devemos utilizá-las de forma consciente para que consigamos êxito em situações nas quais desejamos que o nosso discurso seja aceito por determinada pessoa ou grupo de indivíduos.

Faz-se necessário agora expormos a real situação de comunicação a qual estiveram imersos no trabalho com o gênero debate. Nos moldes pensados pelos criadores da SD, procuramos deixar claro para os alunos: **a) Qual é o gênero que será abordado?** O gênero textual/discursivo debate; **b) A quem se dirige a produção?** Outras turmas da escola (os nonos anos); **c) Que forma assumirá a produção?** Gravação em áudio e vídeo; **d) Quem participará da produção?** Todos os 27 alunos que compõem a turma do oitavo ano.

Dentre os tipos de debate mencionados por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), selecionamos o **debate de opinião de fundo controverso** para o desenvolvimento do nosso trabalho porque das facetas do gênero, é aquela que mais se enquadra nos nossos objetivos didáticos.

Trata-se de um gênero que permite uma interação dialógica grande, prevendo uma troca de conhecimentos e um aprofundamento no nível de estratégias para poder confrontar ideias e influenciar a posição do outro e até mudar opiniões.

A produção inicial foi feita após a delimitação da temática pelos alunos, pois, compreendendo que por vezes sua fala é negligenciada em sala de aula e os temas que lhes interessam nem sempre estão contemplados, mesmo que de forma geral, na grade curricular das escolas ou disciplinas, este consistiu também num espaço privilegiado para dar voz aos educandos e abordar temas que despertem-lhes interesse. Assim, questionamos os nossos aprendizes sobre qual temática eles gostariam de trazer para um debate em sala de aula. Os alunos elegeram, por maioria de votos (escritos e entregues em pequenos pedaços de papéis), a violência contra a mulher. Depois dessa temática, apareceram, em destaque na votação, respectivamente: gravidez na adolescência, aborto e drogas.

Quanto aos módulos, planejamos quatro, quais sejam: **1. Com a palavra: a oralidade; 2. O que dizer e para quem dizer; 3. Quando e quais estratégias utilizar para convencer o outro; 4. Construindo argumentos, expressando ideias.**

Passemos agora a uma delimitação do que foi abordado em cada módulo.

#### **Módulo 1: Com a palavra: a oralidade**

Este módulo visou instrumentalizar os alunos quanto a aprender a gerenciar um debate tendo em vista a abertura, as trocas de turno, a escuta do outro, a retomada do seu próprio discurso, e o fechamento.

#### **Módulo 2: O que dizer e para quem dizer**

O objetivo deste módulo foi trabalhar as várias formas de consulta a documentos que sirvam como preparação para o momento da defesa de ideias no debate, fornecendo, inclusive, meios para que essa consulta se dê. Cumpre destacar que não foram apenas utilizados documentos orais, mas também material escrito, pois sabemos que enquanto gênero oral, o debate tem, nas fontes de material preparatório, vários escritos que por vezes aparecem na realização do gênero em estudo em forma de dados estatísticos, estudos, entre outros.

### **Módulo 3: Quando e quais estratégias utilizar para convencer o outro**

O foco deste módulo foi o estudo das estratégias argumentativas que podem ser utilizadas na defesa dos pontos de vista, na refutação, rejeição, etc. Enfim, nos mais variados momentos em que se faça uso da palavra durante a execução do debate.

### **Módulo 4: Construindo argumentos, expressando ideias**

Nesse módulo, foram abordadas as maneiras ou modos de construção dos argumentos, pautados no campo da criação linguística. Vimos marcadores argumentativos e efeitos de sentido no uso destes.

A produção final consistiu no momento no qual os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos na realização dos módulos. Ela também permitiu analisar os avanços obtidos no estudo do gênero.

Agora que apresentamos o contexto da nossa pesquisa e os pressupostos teóricos e metodológicos que a embasam, passemos ao último capítulo desse nosso estudo onde estão apresentadas a descrição e análise das ações realizadas em sala de aula envolvendo a interação social que estabelecemos para estudo e ensino do debate de opinião de fundo controverso. Passemos ao capítulo 4.

## CAPÍTULO IV

### AÇÕES DIDÁTICAS ENVOLVENDO O GÊNERO ORAL TEXTUAL/DISCURSIVO DEBATE

Discutida a importância da oralidade na e para a sociedade e a necessidade de desenvolver o ensino desta prática de uso da linguagem humana na sala de aula, o que veremos a partir de agora é o relato e a análise da nossa experiência (sugestão) de ensino do debate de opinião de fundo controverso para o oitavo ano do ensino fundamental.

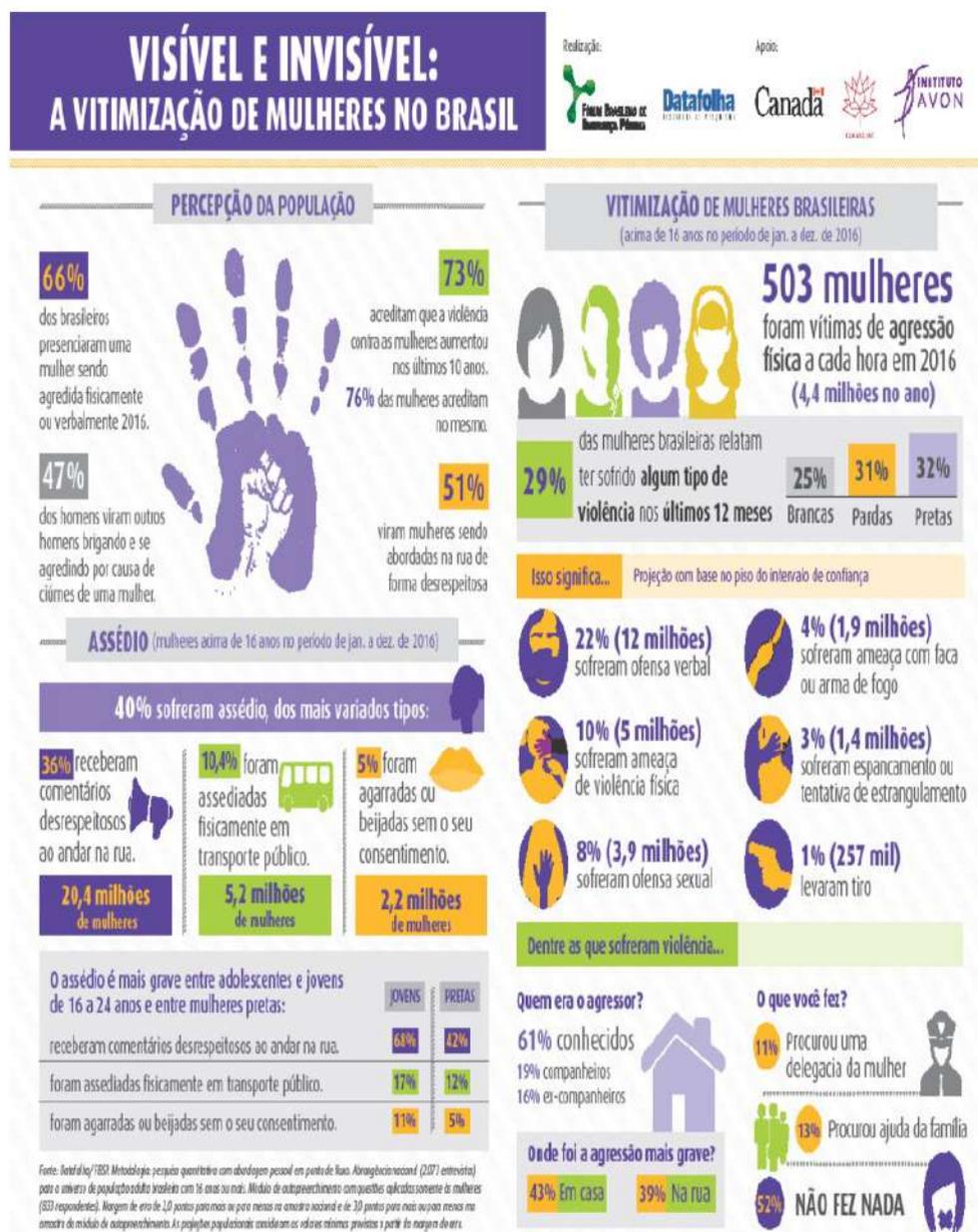
#### 5.1. Detalhamento e análise das ações didáticas

Passemos agora ao relato de experiência e análise das ações ocorridas em sala de aula. *Apresentação da situação inicial – aula 1:* Como dito anteriormente, os alunos já haviam selecionado o tema através de consulta prévia à elaboração da sequência de ações didáticas planejadas para a apropriação do gênero debate, portanto, iniciamos a aula um com a entrega de um infográfico<sup>10</sup> da pesquisa “*Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil*”, divulgada no primeiro semestre do ano de 2017 e realizada em fins de 2016. Vejamos o infográfico na íntegra:

---

<sup>10</sup> Gênero textual utilizado para a apresentação de informações. Em sua configuração visual, podemos encontrar fotografia, desenho, diagrama estatístico etc. integrados em textos sintéticos e dados numéricos.

Imagem 1: infográfico da pesquisa “Visível e invisível”.



Disponível

em:

[http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/visivel\\_invisivel\\_infografico.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/visivel_invisivel_infografico.pdf). Acesso em: 10/06/2017.

Solicitados a ler em silêncio, os alunos puderam avaliar individualmente (visto que uma cópia do gráfico fora disponibilizada para cada um) o gênero textual que não fazia parte do seu rol de leituras e embora esse fator pudesse a princípio significar uma limitação à

compreensão do conteúdo que abordava, os alunos que o comentaram, logo em seguida quando foram solicitados a fazê-lo, disseram estar espantados e perplexos diante dos dados que a pesquisa trazia. Mereceram destaque daqueles que fizeram uso da palavra<sup>11</sup> informações como: a quantidade grande de mulheres vítimas de agressão física a cada uma hora no Brasil; o fato de a grande maioria dos agressores ser conhecida, seguida de companheiros e ex-companheiros, respectivamente; mas entre os destaques, um dado causou o sentimento de revolta nas alunas: os dados eram referentes ao que as mulheres vítimas de violência haviam feito depois de serem agredidas. A pesquisa mostrou que 11% procurou uma delegacia da mulher, 13% procurou ajuda da família e 52% não fez nada. Neste momento, foram questionados pela pesquisadora acerca de quais seriam as causas possíveis para esse tipo de violência, responderam de imediato o machismo, seguido do fato de as mulheres não denunciarem as agressões. Compreendemos que essa rapidez na resposta e compreensão da implicação desses fenômenos causadores do processo de violência se deram em decorrência da leitura que foi feita do infográfico.

Nossa hipótese é que a primeira causa surge da ativação dos conhecimentos prévios ao relacionar violência praticada por companheiros e ex-companheiros, além de familiares mais próximos, ao conceito do *machismo*, amplamente divulgado socialmente, embora dificilmente combatido com eficácia; a segunda causa está posta de forma mais “clara” no texto através do dado de que mais da metade das mulheres vítimas de violência que responderam à pesquisa, não fizeram nada que pudesse dificultar ou inibir a continuação da prática. A terceira causa, surgiu a partir de questionamentos diretos feitos pela pesquisadora, e ela consiste nas leis (considerando-se fragilidades internas, dificuldades de aplicação e penas não condizentes com a natureza dos crimes praticados).

*Apresentação da situação inicial – aula 2:* esta aula foi pensada para que os alunos pudessem (re)conhecer a natureza sócio-comunicativa do debate e a pesquisadora iniciou a aula com uma sondagem dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam do gênero em estudo. Todos os presentes responderam afirmativamente que sabiam o que era um debate, alguns exemplificando de imediato os debates políticos que as TVs abertas exibem em anos de eleições para os governos estaduais e federais. Questionados sobre em que consistia um

---

<sup>11</sup> Durante todo o processo de intervenção didática, percebemos que os meninos que compõem as turmas do oitavo ano investiram num processo de apagamento de si, negando-se ao máximo a colocarem sua opinião ou analisarem os dados que eram discutidos sobre a violência contra a mulher. A pesquisadora buscou inseri-los várias vezes nas discussões, mas sempre ouvia afirmações como: “eu não sei”, “não quero falar”, entre outras com a mesma carga semântica.

debate, afirmaram inicialmente ser um momento em que se dialoga com o outro; desafiados a pensar em como se dá o tipo de debate que afirmam conhecer, logo reconheceram o caráter de disputa que se instaura no jogo argumentativo nessas situações nas quais cada candidato quer convencer o eleitor de que ele é a melhor escolha.

Ressaltou-se para os alunos que o caráter de disputa seria minimizado no tipo de debate que produziríamos em virtude de os objetivos didáticos da nossa proposta não serem condizentes com os objetivos políticos de um candidato, mas de alunos em fase escolar demonstrarem as suas habilidades na defesa de suas ideias e assegurarem o direito de fala e o respeito àqueles que discordem parcial ou totalmente das mesmas. Além disso, mencionamos aos alunos a importância que o gênero debate adquiriu em contextos profissionais e midiáticos, além de ser um dos gêneros orais que servem de instrumento para o treino da fala e da competência na defesa de ideias. Conscientizamos os nossos aprendizes da grande importância do domínio da oralidade em contextos que vão além dos muros da escola; da importância de efetivar um planejamento de sua fala, que sempre antecede a realização dos gêneros orais formais públicos; e da necessidade de domínio de estratégias argumentativas para que consigamos mobilizar instrumentos argumentativos que nos forneçam êxito em situações onde desejemos que o nosso discurso seja aceito.

Neste momento, as atenções ficaram voltadas para o conteúdo que estava sendo posto no quadro pela pesquisadora, era o que compreendemos como a apresentação da real situação de comunicação na qual estarão imersos os aprendizes no trabalho com o gênero debate, de acordo com os criadores do conceito de SD: 1. *Qual é o gênero que será abordado?* O gênero textual/discursivo debate; 2. *A quem se dirige a produção?* Outras turmas da escola (os nonos anos); 3. *Que forma assumirá a produção?* Gravação em áudio e vídeo; 4. *Quem participará da produção?* Todos os alunos que compõem a turma.

Os alunos estranham apenas um dos dados, que era o de que produziriam um texto tendo como público-alvo as turmas de nono ano, demonstrando aquela inibição e até a crença de que quem está numa série avançada domina todos os passos da série anterior e, no caso, seriam duramente analisados. Além desse fator, há um outro importante, que funciona como fator limitador, que é sair do lugar comum de produzir textos apenas para entregar à professora ou apenas para serem vistos pelos alunos da mesma sala. Como o impacto foi grande com a ideia de produzir o debate para que os nonos anos vissem, a pesquisadora reforçou a ideia de que o texto seria exibido em forma de vídeo (e não ao vivo); de que além de uma atividade escolar e de um momento privilegiado de contato e aprendizado com o gênero debate, as atividades

desenvolvidas e os vídeos produzidos não seriam utilizados com outras finalidades que não fossem as didáticas (no contexto da escola) e a acadêmica (o fato de aquela sequência de aulas e atividades ser fruto de um projeto de mestrado<sup>12</sup>).

Embora todos esses esclarecimentos tenham sido dados durante a aula, alguns alunos conservaram um semblante de preocupação, principalmente os mais tímidos, que normalmente não se deixam inserir nas discussões em sala de aula. Por outro lado, um grupo de quatro alunas demonstrava uma alegria com aquela experiência nova de falar para um contexto até então não explorado – três delas já têm experiências de fala em público nas suas atividades religiosas. A participação dos alunos nesta aula foi muito boa e proveitosa, mas nos preocupou bastante o receio que a possibilidade da exposição individual causou nos alunos mais tímidos, tendo em vista que esse medo pudesse significar a recusa posterior em participar das atividades desenvolvidas em sala de aula. A recusa ocorreu, de fato, como poderemos constatar na descrição das aulas que seguem.

A questão do debate foi elaborada a partir das três causas apontadas para a violência contra a mulher, na aula 1 da situação inicial. Ela ficou assim delimitada: *Machismo, leis ou a não denúncia: qual é a causa principal da violência contra as mulheres?* Quinze alunos direcionaram-se para uma das três ideias possíveis e oito, dos que estavam presentes, disseram não conseguir opinar na hora, opinariam depois. Para evitar que se afastassem do processo, a pesquisadora os convidou a envolver-se com as aulas, a assistir ao debate antes e opinarem após ele.

As regras para o debate foram elaboradas coletivamente, com os alunos citando-as e a professora pesquisadora anotando no quadro: respeitar a fala do outro; não extrapolar seu tempo de fala (delimitou-se três minutos para cada um); não ofender verbal ou fisicamente os outros debatedores nem a plateia. A primeira regra revela que se pretende preservar o ambiente de respeito que já é possível visualizar nas ações e formas de lidar entre os alunos do oitavo ano e entre eles e os funcionários da escola; a segunda e a terceira mostram uma influência direta dos debates políticos televisionados, nos quais há um tempo para que cada candidato fale e nos quais as ofensas (agressões) acontecem sempre. Julgamos a lembrança dessas duas marcas do debate político de forma muito positiva, pois a primeira é reafirmada em sala de aula como algo positivo, por isso é mantida tal qual no seu contexto habitual e

---

<sup>12</sup> Esta informação os alunos já detinham antes mesmo da elaboração da sequência, quando perguntados se gostariam de participar de uma atividade do mestrado da professora pesquisadora, inclusive com várias indagações sobre o que seria “esse mestrado” e a utilidade dele para as pessoas, entre outras questões.

mostra já uma noção prévia de que há um gerenciamento do qual não se pode fugir num debate; a segunda recebe uma censura a atitudes não aceitas pelos participantes da situação comunicativa e que, por isso, já entra como regra geral a ser seguida por todos para o andamento desejado da prática linguageira a ser efetivada. Essa reflexão dos alunos aponta para uma característica muito importante no processo de apropriação dos gêneros de outras esferas públicas para a esfera escolar, o processo de didatização, que envolve a mudança de configuração para atender às demandas da formação do aluno, como mencionado no capítulo dois deste nosso trabalho.

Agora vamos para a análise da produção inicial, mas antes, faz-se necessário que constem as normas utilizadas para a transcrição do texto oral, que foram retiradas de Preti (1999). Vejamos:

**Quadro 5: normas para transcrição**

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas re TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestareos... éh :: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que faz m com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos Transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a	- - - -	...a demanda de moeda - -

sequência temática da exposição; desvio temático		vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A. na casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizem LÁ... B. [cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Fonte: Preti (1999)

#### OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...(alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

#### 5.1.2. Descrição e análise da produção inicial

*Produção inicial – aula 3:* nesta aula, deu-se a produção inicial do debate de opinião de fundo controverso pelos alunos. A professora pesquisadora chegou antes de todos para organizar a sala de aula e, como não houvesse até então determinações acerca de quem iria fazer uso da palavra<sup>13</sup>, além do papel da moderadora, que foi definido previamente, as cadeiras formaram um grande círculo, tendo como destaque apenas o espaço que seria ocupado pela aluna que faria o gerenciamento da interação dos outros.

<sup>13</sup> A ação de não determinar antecipadamente quem ocuparia os papéis de debatedores foi planejada e proposital, tendo em vista que um de nossos objetivos nesse projeto de trabalho com argumentação e gêneros orais é dar voz aos nossos alunos no ambiente escolar, possibilitando através dessa forma de agir, e considerando a importância do tema em debate, que cada aluno tivesse oportunidade de expressão.

Além da não determinação de quem faria neste dia o uso da palavra e para que os alunos pudessem construir coletivamente seu texto, com um mínimo de influência externa, a professora decidiu, e comunicou antes do dia, que seria a cinegrafista. O leitor poderia questionar o fato de essa ação contribuir para a inibição dos alunos, tendo em vista que a câmera seria ao mesmo tempo, uma forma de registrar o momento e um indício de que estavam sendo monitorados o tempo todo pelo jugo da professora pesquisadora. No entanto, a nossa opção metodológica parte do pressuposto de que haveria mais pontos positivos do que negativos: essa ação foi pensada para dar mais autonomia aos alunos durante a execução da atividade, já que não poderiam recorrer à figura da professora naquele instante para orientá-los. E assim aconteceu.

Estavam quase todos os alunos aparentando um nervosismo muito grande com a situação e atribuímos isso à ideia de que construiriam um texto coletivamente, que não seria “refeito” ou apagado para que pudessem melhorá-lo caso achassem que precisaria mudar algo, mas, principalmente: dependiam do desempenho dos outros para que desenvolvessem seus papéis satisfatoriamente. Alguns alunos (cerca de sete) nos procuraram antes de iniciarmos a atividade, alegando que não participariam da aula porque não estavam se sentindo à vontade para falar. Aconselhamo-los a entrarem e ficarem ocupando seus lugares físicos na sala de aula, observar o andamento do texto e intervirem quando sentissem vontade ou necessidade. Eles realmente estiveram na sala, mas não fizeram uso da palavra.

O debate foi gravado com o auxílio de dois aparelhos eletrônicos: um gravador de voz e um celular e eu, a professora pesquisadora, fiquei circulando na sala à medida que cada debatedor ou moderadora tomava a palavra para que sua postura física (meio não linguístico) também pudesse ser capturada. Vejamos a seguir como se deu a primeira produção, levando em consideração os critérios definidores do gênero, de acordo com Bakhtin, quais sejam: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo linguístico. Para situarmo-nos melhor, esclarecemos que a moderadora será indicada com a letra M e os demais debatedores serão identificados com as letras A e uma referência numérica. Exemplos: A1, A2,...

As alunas A1, A5 e A6 defendem que a principal causa da violência contra a mulher é a ausência das denúncias; A2 e o aluno A7 defendem que são as leis e as alunas A3 e A4 defendem que é o machismo. Vejamos a seguir uma imagem do dia da produção inicial e em seguida, partamos para a análise de seu conteúdo.

**Foto 1: produção inicial**



Fonte: Arquivo pessoal

#### 5.1.2.1. Estrutura composicional

Quanto a esse critério de definição do gênero, observamos que os participantes apresentaram dificuldades em conseguir fazer com que a configuração se desse de forma satisfatória, de modo que a produção lembrou em alguns momentos o gênero exposição oral – como veremos em trechos de falas dos alunos mais adiante –, que eles já conhecem e usam com frequência na escola.

A moderadora inicia o debate apresentando a questão a ser debatida, as regras a serem seguidas e se prepara para cronometrar o tempo de fala de cada participante (hávamos estipulado previamente três minutos para cada intervenção), no entanto, como ninguém houvesse falado nada, e na impossibilidade de interferência da professora, uma das alunas que defendia o machismo como a principal causa da violência contra a mulher orienta a moderadora a repetir a pergunta. O que esta faz e acaba dando início ao debate.

1 - M: (...) éh:: vamos começar com a pergunta: “machismos, leis limitadas ou a... a não denúncia: qual é a principal causa da violência contra a mulher?... As principais regras pro debate... não ofender verbalmente os colegas, respeitar o tempo de fala do outro e prestar atenção à fala do outro” ((olha o celular no intuito de deixá-lo pronto para a contagem de tempo de fala dos colegas))

((26 segundos depois, como ninguém não houvesse falado e após a orientação de uma colega, a moderadora repete a questão norteadora do debate))

2 - M: Vou perguntar agora a pergunta: “machismos leis limitadas ou a não denúncia: qual é a principal causa da violência contra a mulher?”

Destacamos que além desses dois turnos que ela ocupa no início da produção, intercalados por um momento de silêncio, a moderadora interfere no debate apenas mais duas vezes: uma no turno 23, quando há vinte segundos de pausa e ela pergunta se mais alguém deseja falar e no turno 103, quando encerra oficialmente o debate.

103 – M: pronto... vamos dar encerramento ao debate... ((olha para a câmera e sinaliza com a mão dando encerramento)) pronto

As pausas que ocorreram ao longo do texto eram preenchidas pela fala de um ou outro participante, normalmente desconectadas das falas que os antecediam, mostrando a ausência de progressão na defesa das ideias e na construção temática do texto.

Dos desafios enfrentados pela mediadora na condução do debate, destacamos portanto, o fato de a mesma não ter situado o tema do debate para a plateia; a presença de espaços de tempo vazios à espera de debatedores para que falassem e a não elaboração de perguntas aos debatedores.

Os debatedores fizeram pesquisas buscando fortalecer suas opiniões no debate (apenas um menino fez uso da palavra, usando o conteúdo posto no caderno de uma das meninas do grupo que defendia que a principal causa da violência contra a mulher era as leis), no entanto, se limitaram a basicamente fazer uma leitura oralizada do conteúdo de suas pesquisas. A leitura oralizada consiste no procedimento no qual alguém lê em voz alta algum conteúdo que tem como base a escrita. Vejamos alguns turnos onde essa prática da leitura oralizada se mostra

5 - A3: Afinal... o mais difícil... a violência contra as mulheres vem do machismo "segundo o dicionário machismo machismo são as atitudes e comportamentos do homem do macho normalmente esses não aceitam a igualdade de direitos entre os homens e mulheres...ainda segundo o dicionário machismo cons/consiste na ideologia tanto do homem tanto da mulher seja a usar força usando o homem"

Há poucos momentos nos quais as debatedoras interagem entre si na construção de um trecho em que seja visível que estão construindo um gênero no qual a interação instantânea é uma das características. Vejamos os turnos 20 e 21, um trecho em que isso ocorre:

20 – A3: podemos encontrar o machismo até no trabalho ele o colega pas/passam a assediá-lo... e gera denúncia sendo assim as mulheres podem denunciar mas... é muito difícil que uma mulher possa denunciar o caso dela ser cantada assediada por um homem

21 - A1: éh:: mas elas precisam tomar coragem para denunciar porque é melhor você sofrer por um minuto aquele assédio e denunciar do que você ficar sofrendo toda a vida

Na maior parte do texto, as debatedoras se limitam a expor suas opiniões ou seu material de estudo encontrado, sem que haja uma ligação com as falas das outras, sem que haja também algum traço de contra-argumentação. Observemos os turnos a seguir, onde embora cada uma das participantes se mantenha fiel à causa que defende, o que dizem não estabelece relação dialógica com o conteúdo das outras falas, ou seja, não há retomada, contestação ou nem um outro movimento dialógico.

30 - A2: continua sendo a mesma coisa... por isso a lei Maria da Penha não tá reduzindo tA:Nto o caso de... homens batendo em mulher estuprando tem que existir mais existir mais leis

31 - A1: e as mulheres têm que ter mais coragem de denunciarem e tomarem essa atitude porque se elas não forem por elas ninguém vai defender elas

32 - A4: O machismo mata muito e contribui para a desigualdade social no Brasil

Um outro problema detectado nessa produção inicial foi o assalto ao turno do outro que acabou acontecendo em alguns momentos e que não deve acontecer nesse tipo de interação tendo em vista também que foi acordada a garantia do direito ao tempo de duração de fala ser igual para todos. Observemos o trecho a seguir:

6 - A4: A violência contra a mulher...

7 - A5: [As mulheres não devem ficarem caladas, elas devem denunciar quando sofrer qualquer tipo de agressão... estupro, ameaças, chingamento e etcéteras

8 - A4: "a violência contra a mulher é algo secular... é ... empregado na escola do Brasil em pleno século XXI, o machismo ainda é tema recorrente no Brasil"

Vemos aqui que tanto a dificuldade do gerenciamento do debate e das trocas de turno, quanto à semelhança com o gênero exposição oral – no qual cada expositor diz aquilo que estudou ou que sabe, sem necessidade de retomar ou contra-argumentar a fala de outra pessoa –, além da recorrência à leitura oralizada foram problemas encontrados no que se refere aos aspectos composicionais do gênero em estudo. Portanto, a configuração composicional do gênero debate não se apresentou nessa produção inicial.

Quanto à plateia, que foi formada pelos alunos que não falaram, cabe ressaltar que ela ficou o tempo todo em silêncio, sem interferir nas falas que compuseram o debate. Embora em alguns outros formatos de debate haja a criação de perguntas por ela para que os

debatedores respondam, isso não foi previamente acordado para o nosso. Consideramos isso como um aspecto positivo uma vez que a performance daqueles que fizeram uso da fala não foi atrapalhada por conversas paralelas ou barulho por parte dos outros colegas.

Partamos agora para uma análise dessa produção inicial com base no critério do conteúdo temático.

### 5.1.2.2. Conteúdo temático

Foi perceptível desde o início da produção textual, inclusive visualmente, que as debatedoras estavam preparadas conteudisticamente para o momento da defesa de ideias do debate, porém a execução dessa defesa é que não se deu de modo satisfatório: as informações eram colocadas durante a fala, de forma solta e em raros momentos houve retomada de seu próprio discurso, para fortalecê-lo ou exemplificá-lo e até retomada do discurso alheio para refutação, duas ações argumentativas necessárias à construção de uma controvérsia.

A moderadora não demonstrou conhecimento da temática, tendo em vista as ações de não apresentá-la logo na abertura do debate, nem construir perguntas e direcionar às debatedoras, não intervindo em momento algum do debate nem para redirecionar ou fomentar a discussão, como visto e exemplificado na análise da estrutura composicional do gênero.

As debatedoras não souberam utilizar os exemplos para fortalecer suas teses, como podemos perceber nos trechos a seguir, que representam apenas um dos outros momentos nos quais os exemplos, que deveriam funcionar para exemplificar e fortalecer suas teses, foram apenas citados, sem que houvesse exploração alguma:

87 - A3: gerando denúncias geram leis... que podem acabar até... com até com cultura do estupro...

88 - A1: é

89 - A2: como eu tava vendo hoje no meu facebook hoje que um cachorro impediu um estupro... e vai... e pode ser morto...

90 - A1: e eu vi que um... um mineiro que ele estuprava uma porca aí os porco foi e comeu ele ((risos))

Quanto às teses defendidas pelas debatedoras, percebemos uma dificuldade grande em apresentá-las, acompanhada da dificuldade em explorar os argumentos em favor delas.

4 - A2: E as leis são poucas deveriam aumentar né?... as leis porque a lei só Maria da Penha não tá servindo porque tem poucas mulheres que vão à delegacia denunciar

Neste turno 4, a aluna, que defende que a principal causa da violência contra a mulher encontra-se nas leis, cita que a quantidade de leis que punem esse tipo de crime é pouca e atrela a isso dois argumentos que não se relacionam entre si, nem tampouco justificam a tese de que há poucas leis: o argumento de que a Lei Maria da Penha não está servindo e o de que que poucas mulheres agredidas conseguem denunciar seus agressores. O primeiro serviria para fortalecer a tese se ela explicasse alguma fragilidade da lei, por exemplo, dificuldades de aplicação, não cumprimento das medidas protetivas presentes nela, alegação de que as punições são leves para a gravidade dos crimes cometidos. O segundo argumento é um argumento presente na tese do outro grupo do debate, que reforça apenas o fato de que o número de denúncias é pequeno comparado ao número de agressões.

Apenas a aluna A1 demonstrou essa capacidade de elencar argumentos que fortalecessem sua tese. Observemos o trecho em que isso pode ser visto:

15 - A4: “pra quem não sabe o Brasil é... a terceira nação da América Latina, atrás apenas de... Nicarágua e República Dominicana/Dominicana que:: tem o machismo... e a violência contra a mulher”

[...]

16 - A1: “éh:...eu sei que o machismo tem grande importância mas eu escolhi a denúncia porque acredito que se as mulheres não denunciarem é pior porque cada vez mais o machismo vai crescer e acredito que a denúncia tenha grande importância porque a maioria das mulheres que são agredidas não denunciam o que pode como eu já disse fazer o número aumentar e muito... eu também acho que as que para as agressões acabarem elas precisam tomar uma decisão, que é denunciar”...

Além de introduzir uma rejeição à tese defendida pela outra debatedora (que defendia o machismo como a principal causa), apresentando inicialmente um acordo com o ponto de vista citado antes, a aluna relaciona diretamente o crescimento do machismo à não denúncia e a importância da denúncia para o fim da prática das agressões contra as mulheres.

Acrescente-se aos problemas já detectados nessa produção inicial a baixa argumentatividade, demonstrada sobretudo na leitura ou exposição de falas que pouco ou nada apresentam em relação ao desenvolvimento do jogo argumentativo do debate.

51 - A3: No século vinte e um os pais têm que... relacionar a brincadeira da boneca com o carrinho... não o certo é que o pai mostrar que a criança também pode... o menino também brincar de boneca... já conheci casos que o irmão com a irmã eles

brincam de casinha e isso num tem nada a ver ele pega o boneco dele do homem aranha e bota e diz que é o pai do da/da criancinha...

52 - A1: éh::

53 - A3: [e isso é bonito até de ver porque... tem crianças que os pais educam e é diferente do que era antigamente ( )

54 - A1: éh:... meu irmão brincou de boneca comigo e nem por isso... ele é machista

55 - A4: “o machismo é o comportamento expresso por...opiniões e atitudes de um indivíduo que recusa a...igualdade de direitos e deveres entre os gêneros sexuais favorecendo e...enaltecendo o sexo masculino sobre o feminino o machista é o indivíduo que...exerce o machismo”...

Nesses turnos, percebemos que há até concordância entre as debatedoras que defendiam teses diferentes e que não há nenhum elemento que lembre que estão convencendo ou tentando convencer alguém a aceitar seu ponto de vista.

Pelo exposto, observamos que quase não houve discussão da temática, nem pela provocação da moderadora nem pela postura dos debatedores, que limitaram-se a expor seus argumentos ou seu conteúdo estudado sem que suas posições defendidas fossem tornadas objeto de debate. Ressaltamos no entanto, que o fato de terem estudado para debater foi muito positivo, por isso essa parte de conscientização por parte dos alunos é animadora. Isso nos indica que, nos módulos seguintes, devemos trabalhar as formas de transformar essas informações em mecanismos argumentativos, através da reflexão e estudo das estratégias argumentativas e dos tipos de argumentos mais “adequados” para esse tema e situação comunicacional. Passemos agora a analisar a produção inicial sob o aspecto do estilo linguístico.

### 5.1.2.3. Estilo linguístico

A linguagem utilizada na produção do gênero como um todo não apresentou grandes problemas no que tange ao aspecto da formalidade típica do debate de opinião de fundo controverso. Em grande parte por causa do fato de que o debate não consistiu bem num gênero marcado pela construção instantânea da fala já que em boa parte de sua configuração, os alunos estavam lendo o conteúdo pesquisado ou os esquemas anotados, utilizando cadernos, folhas avulsas de papel ou o próprio aparelho celular.

Nos momentos em que houve criação “espontânea” da fala pelos próprios alunos, sem a intervenção direta da escrita, pudemos perceber um caráter da informalidade que recomendamos, posteriormente, fosse retirado do contexto de criação coletiva do debate: as gírias. Sabemos que são traços típicos da linguagem humana e que jovens adolescentes como os nossos aderem com facilidade a elas, no entanto, em adequação ao fato de o gênero formal público não comportar esse tipo de expressão oral e o contexto de produção de textos no ambiente da escola também não solicitar esse tipo de construção, optamos por considerar como um problema a ser corrigido numa segunda produção do gênero.

81 - A1: E as denúncias... mulheres tomem coragem e denunciem... quem esteja falando merda com você... não não precisa denunciar assim... mas você pode falar com ele se não resolver com ele você vai lá e denuncie também num **dê moral** pra ninguém porque tem muita mulher que dá moral **tipo**... tá elas dão moral quando o cara vai lá e fala tal e tal coisa ela vai e dá moral também isso aí também gera uma grande consequência ( )

Em relação ao caráter argumentativo do gênero, percebemos que argumentos são apresentados sem encadeamento lógico para a construção das teses defendidas, exceto em raros momentos, nos turnos da aluna A1 (com mais frequência) e A2 (em pouquíssimos momentos). Vejamos um turno onde os argumentos são apresentados, mas que não são explorados a favor da tese defendida.

20 - A3: podemos encontrar o machismo até no trabalho ele o colega pas/passam a assediar você... e gera denúncia sendo assim as mulheres podem denunciar mas... é muito difícil que uma mulher possa denunciar o caso dela ser cantada assediada por um homem

Aqui, quando a aluna diz que “podemos encontrar o machismo **até** no trabalho”, o operador **até** indicaria o início do argumento mais forte da escala argumentativa, compreende-se, portanto, que ele (o machismo) é encontrado em outras esferas, que não são mencionadas nem exploradas na fala e que produziriam um efeito argumentativo forte no convencimento de que como o machismo está em todas as instâncias sociais, é a principal causa para a perpetuação da violência contra a mulher. Em seguida, vem o argumento de que as mulheres podem lançar mão da denúncia para corrigirem este problema. Este é um argumento que enfraquece seu movimento de argumentação tendo em vista que indica a tese defendida por outras alunas na sala e o correto, nesse caso, seria a aluna contra-argumentar esse fator, dizendo que embora as mulheres recorressem à denúncia, fatores ligados ao machismo dificultariam que o fato de denunciar se tornasse eficaz para defendê-las deste que é um sistema de organização social antigo e forte ainda. Por último, vem o argumento de que “é

muito difícil que a mulher possa denunciar”, no entanto, sem explicação, sem exemplos, sem exploração, na verdade.

No turno a seguir, a aluna que defendia o machismo como a principal causa para a violência contra a mulher, junta todas as teses na sua fala e esquece-se de defender a sua, numa ausência da percepção de seu papel social desempenhado naquele instante, que era defender uma causa, uma tese, e convencer as outras pessoas de que havia fundamento nisso.

77 - A4: É o machismo tem que acabar as denúncias tem que ser feitas e...também as leis né? As leis num pode tá acobertando homem tem que ir lá fazer seu trabalho

Do exposto, percebemos que argumentos até foram lançados, o que faltou na construção coletiva do texto foi argumentar – como mostrado no capítulo 2 do nosso trabalho – atividade que consiste em construir um discurso com a finalidade de persuadir o outro. Faltou também atribuir peso aos argumentos: vimos que os alunos haviam estudado o conteúdo e que trouxeram várias informações, no entanto, não citaram suas fontes, o que seria fator determinante na caracterização dos argumentos de autoridade, tão úteis à defesa dessas teses e a própria construção do debatedor enquanto alguém que estuda e que, por isso mesmo, não diria informações sem fundamentos.

Outro fator negativo detectado foi que os operadores argumentativos nem sempre foram utilizados como deveriam na construção e encadeamento da atividade de argumentar. Observemos os turnos 24, 25 e 26 da PI (produção inicial).

24 - A2: “a Lei Maria da Pena reduziu em dez por cento o número de homicídios de mulheres”... porque várias mulheres elas se sentem... como é que se diz? ((em tom baixo))

25 - A5: ameaçadas?

26 - A2: sim... ameaçadas não elas se sentem como se estivessem presas e ( ) na morte elas querem se matar por conta por conta disso porque elas se sentem sim tal assim porque um homem estuprou ela ela vai se senti:... presa não querem denunciar... isso leva a morte se ela tipo ao suicídio ela vai querer se matar porque aquilo não tá fazendo bem para ela ela não tá conseguindo mais viver com aquela culpa na cabeça dela.

No trecho “**porque** várias mulheres elas se sentem... como é que se diz?”, percebemos que o operador argumentativo **porque** não introduz justificativa ou explicação para o enunciado que foi dito antes, pelo contrário, estabelece uma relação equivocada entre a redução do número de homicídios apresentada no turno 24 e o “aumento” do número de suicídios.

Observemos um outro turno em que há adequações e inadequação no uso desses marcadores:

13 - A2: “mesmo após a Lei Maria da Penha, a violência contra a mulher só aumentou e também porque a lei não está sendo cumprida mesmo... tENdo... acontecido a agressão... ((ri silenciosamente)) pode acontecer de o agressor pegar... pagar fiança dev/dev/deveria ter mais direitos”...

Aqui vemos que o uso da palavra **mesmo** estabelece ligação coerente com as intenções enunciativas da debatedora: o mesmo indica um argumento mais forte na escala argumentativa e, dessa forma, é perfeitamente compreensível a construção linguística que ressalta implicitamente que a Lei Maria da Penha deveria ser responsável por inibir/acabar com a violência contra a mulher. O **porque** apresenta-se também de modo adequado na construção do enunciado, no entanto, não há espaço lógico argumentativo para o uso do “**e também**”, que indicaria a soma de argumentos, o que não é necessário aqui: bastava apenas a justificativa.

No que tange a esse critério de argumentar, observando agora as estratégias argumentativas elencadas por Fiorin e expostas no capítulo 2 deste trabalho, percebemos o uso de duas, utilizadas pela mesma aluna: o *recurso aos valores* e o *argumento que apela para o povo*.

42 - A1: e... mulher... éh lugar mulher mulher não tem lugar pra estar ela pode estar onde ela quiser e no momento que ela quiser porque as mulheres devem ter os mesmo direitos que os homens

Sabemos que parte dos valores de nossa sociedade apontam para um caráter preconceituoso. No caso do nosso tema, os ditados populares reforçam sempre a subserviência da mulher ao homem e a afirmação das práticas machistas, como o clássico “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”. Sabemos que, se fisicamente o homem é mais forte, a mulher sairá em desvantagem, portanto, aconselhar alguém a não intervir em uma briga na qual a mulher sempre sairá perdendo é perpetuar a aceitação do processo de violência contra ela. Um estudo desses valores e dessa estratégia foi feito nos módulos que seguiram a essa produção inicial e nosso enfoque foi o de que essa estratégia poderia ser utilizada não para afirmar e legitimar esses valores, mas para negá-los, que é o que a aluna já fez quando retomou o clássico “lugar de mulher é (na cozinha), (em casa)” para negar, dizendo que mulher deve estar onde ela quiser.

Quanto ao argumento que apela para o povo, ele apareceu no turno 81, quando a debatedora, retomando o argumento utilizado por uma colega de que deve haver mais leis para inibir a violência contra a mulher, afirma que as denúncias também devem aumentar e se dirige à plateia, falando diretamente para as mulheres, como podemos ver no destaque feito na transcrição.

81 - A1: E as denúncias... **mulheres tomem coragem e denunciem...** quem esteja falando merda com você... não não precisa denunciar assim... mas você pode falar com ele se não resolver com ele você vai lá e denuncie também num dê moral pra ninguém porque tem muita mulher que dá moral tipo... tá elas dão moral quando o cara vai lá e fala tal e tal coisa ela vai e dá moral também isso aí também gera uma grande consequência ( )

Percebemos aspectos que precisaram ser trabalhados para que a reorientação do debate ocorresse de modo que alcançasse o máximo de aproximação da construção de um debate de opinião de fundo controverso. No que se refere à estrutura composicional, moderadora e debatedores precisavam assimilar seus papéis sociais de forma mais clara: a primeira apresentando a temática, os debatedores, gerenciando as trocas de turno entre os colegas, evitando os longos e reiterados silêncios; os debatedores, conscientizando-se de que um de seus papéis sociais no gênero debate é buscar o convencimento dos seus ouvintes quanto à aceitação de sua tese e, portanto, devem sustentá-las, refutar as alheias, negociar posições.

Quanto ao conteúdo temático, moderadora e debatedores devem apropriar-se do tema de tal forma que se assemelhem a especialistas no assunto, para que assim, a primeira possa intervir enfaticamente, conduzindo as divergências de ideias e encadeando o texto progressivamente; os debatedores devem ser capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos para que construam as confrontações de ideias durante a alternância de papéis no debate e consigam convencer a plateia e os próprios debatedores de que sua tese é aceitável ou a tese “correta”.

No tocante ao estilo linguístico, devemos trabalhar a adequação à linguagem formal culta; a importância da seleção das melhores estratégias argumentativas para gerar adesão às suas ideias; atrelado a isso, o uso racional de bons argumentos, encadeados através de marcadores argumentativos que deem conta de suas necessidades comunicativas.

Embora sejam importantes fatores a corrigir, destacamos agora fatores que contam positivamente para a realização dessa primeira produção coletiva oral: houve preparo teórico por parte dos debatedores; a mediadora, embora insegura, conseguiu participar do momento

da construção do texto da melhor forma que pôde; os alunos que não fizeram uso da palavra, ficaram em silêncio, sem atrapalhar quem estava fazendo isso. Sabemos que esse foi o primeiro debate produzido pela e na turma, portanto consideramos esses elementos como respostas importantes e significativas de aprendizagem. Vejamos agora como se deu a avaliação da produção inicial.

*Produção inicial – aula 4 – avaliação da produção de texto:* o vídeo produzido durante a realização do debate foi exibido e os alunos riram muito de si e dos colegas, observando as posturas e indicando quem apenas lia o conteúdo. Paramos o vídeo nesse instante para questionarmos se o debate era um gênero que acontecia com os participantes fazendo leitura oral do conteúdo e eles responderam que não. Aproveitamos para ressaltar que ele é um gênero de realização puramente oral e que anotações e conteúdo estudado devem servir apenas como fonte rápida de consulta, não como meio de execução da fala, até mesmo pelo caráter interativo que esta assume no instante em que está sendo pronunciada e ouvida. Concluída a exposição e instigados a avaliarem sua produção coletiva de texto, as alunas que fizeram uso da palavra no debate disseram que gostaram de produzir o gênero, no entanto, acharam “chato” o fato de nem todo mundo falar.

Os alunos que não falaram durante o debate continuaram sem querer falar, mesmo sendo a avaliação da produção realizada ativamente pelos outros colegas e isso reforçou o nosso receio no início das atividades de intervenção sobre o peso negativo que teria o processo de timidez de alguns alunos no desenvolvimento dessas atividades propostas para o gênero debate.

O nosso tempo de avaliação do debate esgotou e, mesmo não havendo previsto inicialmente a necessidade de mais uma aula para a avaliação da produção inicial, acrescentamos mais uma aula à nossa sequência. Destacamos aqui com essa prática que esse mecanismo faz parte do fazer do professor, uma vez que dar aulas não é uma atividade engessada e que, portanto, por mais que haja um planejamento, este precisa ser flexível tendo em vista que o objetivo principal não é atendê-lo e sim garantir espaço e tempo para a aprendizagem significativa dos alunos.

Na aula que sucedeu a quarta prevista para a sequência didática, como não houvesse mais comentários acerca da produção inicial e eu, a professora pesquisadora, entendesse que seus critérios avaliativos deveriam ser alargados até alcançarem uma avaliação individual e coletiva que atendesse ao máximo de itens, entreguei cópias da transcrição dela para que

coletivamente avaliássemos seguindo os critérios que eu iria solicitar. Pedi que me dissessem argumentos utilizados para defender cada tese prevista para o debate e eles elencaram alguns, mas percebi que havia dificuldade em reconhecê-los e os fui conduzindo textualmente e anotando no quadro os argumentos. Questionados sobre se com esses argumentos conseguiriam convencer alguém que não soubesse que posição defender, afirmaram que não, chegando assim ao consenso de que deveriam argumentar mais.

Perguntei se havia ocorrido alguma refutação e eles não souberam o que era esse fenômeno. Explicado oralmente o conceito dele e dados exemplos de outras situações, não encontraram. Destacamos então os turnos 20 e 21, onde esse movimento ocorre:

20 - A3: podemos encontrar o machismo até no trabalho ele o colega pas/passam a assediar você... e gera denúncia sendo assim as mulheres podem denunciar mas... é muito difícil que uma mulher possa denunciar o caso dela ser cantada assediada por um homem

21 - A1: éh:: mas elas precisam tomar coragem pra denunciar porque é melhor você sofrer por um minuto aquele assédio e denunciar do que você ficar sofrendo toda a vida

Com isso, compreenderam que não houve construção de controvérsia no interior do debate, houve apenas exposição de “pontos de vista” sem que eles levassem a uma discussão.

Quanto à linguagem, não sentiram a inadequação das gírias e como não houvesse maturidade, ainda, no que tange a outros aspectos, apontamos a quase inexistência de estratégias argumentativas e os usos inadequados dos operadores argumentativos.

Observamos que expressões típicas desse contexto de trabalho com argumentação e com o gênero debate como argumento, contra-argumento, refutação e sustentação seriam elementos ainda não dominados por eles e diante disso solicitamos uma pesquisa sobre esses itens para que pudessem deixar no caderno e discutirmos sempre que houvesse necessidade. Retomávamos esses conceitos sempre que julgávamos coerente ao longo das atividades da sequência didática.

Interessados em refazer o texto, foram informados de que trabalharíamos com uma sequência de atividades e conteúdos e que depois de terem acesso a esse arcabouço, fariam uma segunda produção com o mesmo tema. Perguntaram se poderia ser outro, para não ficar repetitivo, e comparando o texto oral com o escrito, os lembramos de que quando vão reescrever um texto, partem dele para a produção do “novo” e que a relação com o debate se daria da mesma forma.

Para atenuarmos as dificuldades encontradas na produção inicial, elaboramos um conjunto de módulos, buscando atender cada necessidade apresentada. Ressaltamos que se buscou o tempo todo privilegiar o desenvolvimento da oralidade, portanto muitas atividades e avaliações se deram com base nela, salvo em momentos pontuais onde se buscou realizar atividades escritas.

Avaliamos também o que a professora poderia melhorar para que a segunda produção se desse de uma forma melhor, sob meu questionamento, e o item a ser levantado foi tentar gravar sem que a câmera ficasse se movimentando muito, já que as imagens do vídeo da produção inicial haviam ficado trêmulas, tendo em vista que circulei a sala toda, por fora do círculo de cadeiras, para captar as imagens de todos. Eu concordei e fiquei feliz com essa observação dos alunos, afinal estávamos todos conscientes de que a produção final seria exibida para a turma do nono ano da escola e deveríamos apresentar um vídeo com mais qualidade e o fato de eles revelarem essa preocupação mostra que estão atentos para o destino final e público-alvo de seu texto. Partamos agora para a análise dos módulos.

### **5.1.3. Descrição e análise dos módulos**

*Módulo 1 (com a palavra: a oralidade) – aulas 5 e 6:* estas duas aulas estão configuradas como uma oficina de escuta na qual os alunos tiveram acesso a dois debates que têm como tema central a violência contra a mulher – e dessa forma, também já configura-se nesse contexto um auxílio para o aprofundamento do tema discutido no debate em sala de aula – produzidos pela TV Futura e pela TV Cultura. Como os vídeos têm uma extensão de tempo significativa (25 e 27 minutos, respectivamente), optamos por irmos parando o vídeo a cada espaço de tempo em que houve alguma informação a ser comentada ou observada na condução e no gerenciamento do debate. Dessa forma, os nossos alunos que não têm desenvolvido o hábito de avaliar textos orais utilizando como recurso apenas a audiovisualização poderiam desenvolver o raciocínio na interação com aqueles que o fazem com mais destreza e com a própria professora pesquisadora, que ficou questionando-os no sentido de direcionar-lhes o olhar para que os objetivos de aprendizagem pretendidos na aula fossem atendidos.

Nesta aula, os alunos participaram bastante, embora o número deles que fala naturalmente, logo quando há a abertura para tal, é pequeno. Todos os participantes tiveram a oportunidade de interagir com dados (argumentos) importantes para utilizar no próximo debate (produção final). Os alunos perceberam o quanto a figura do moderador é importante na construção do debate, tendo em vista ser ele quem faz com que a condução temática e a organização das falas seja garantida, bem como o direito igual de cada um dos participantes à defesa de seu posicionamento e suas ideias, além de ressaltarem um dado que julgaram importante: os participantes têm direito à considerações finais e o moderador se encarrega de agradecer-lhes a presença durante o encerramento do debate. Quando perguntados se notavam alguma diferença no gerenciamento dos dois debates através do comportamento dos moderadores, afirmaram que a moderadora do debate da TV Cultura interferia mais no debate do que o moderador do debate promovido pela TV Futura, isso nos mostra a apropriação de um padrão avaliativo significativo no contexto da atividade e nos deixou satisfeitos porque o gerenciamento (ou a ausência dele) do debate foi um dos pontos que tivemos de focar no intuito de ser corrigidos na atividade de reorientação.

Avaliamos que o *módulo 1* foi bastante proveitoso na aprendizagem do gênero, sobretudo nos aspectos de reflexão e domínio acerca de sua configuração mais geral. Os objetivos traçados para ele foram atendidos inteiramente, além disso, um outro objetivo, que não estava previsto, foi alcançado: que foi a percepção de que texto é interação e que, por isso, não há engessamento de papéis sociais, tanto que o quanto e a forma como o moderador interfere no debate ficará a cargo da posição que precise ou possa ocupar. A participação dos alunos foi muito boa, inclusive os meninos da turma não se negaram a falar desta vez. No entanto, o módulo não alcançou a todos os integrantes das turmas de oitavo ano da escola tendo em vista que o ônibus que faz o transporte escolar de 10 desses alunos não conseguiu chegar à escola no dia<sup>14</sup>.

*Módulo 2 (O que dizer e para quem dizer) – aulas 7 e 8:* estas foram as aulas que mais demandaram uma preparação anterior nossa nos quesitos de reservar a sala de informática com duas semanas de antecedência para garantir que não tivéssemos problema algum de choque de horário, e também de solicitar à direção da escola que separasse quatro notebooks dos que pertencem ao patrimônio da escola para que pudéssemos utilizar (a atividade foi planejada para ser executada em grupos por afinidade de opinião: as três possíveis no debate e o grupo dos indecisos). No entanto, esse planejamento se mostrou falho para as situações que

---

<sup>14</sup> Este é um problema que enfrentamos algumas vezes por ano.

aconteceram no dia: faltou merenda, portanto as aulas foram de 30 minutos (e sem intervalo); parte dos alunos da turma faltou por causa do ônibus que não conseguiu chegar à escola novamente; e apenas dois dos seis cabos disponíveis na sala de informática estavam com internet. Observemos a imagem que mostra os alunos no laboratório de informática.

**Foto 2: aula no laboratório de informática**



**Fonte: arquivo pessoal**

Mesmo assim, executamos nossos objetivos diante da aula: propiciar acesso ao conteúdo referente às teses defendidas no debate, através da internet; perceber o critério de pesquisa dos alunos na procura de material de apoio para estudar um tema usando a rede mundial de computadores; orientá-los para que avaliassem mais de uma fonte até entender de qual delas sairiam as influências para sua fala e sugerir sites seguros para a busca por informações.

Um fato nos chamou bastante atenção: enquanto preparávamos junto à diretora da escola o acesso de um dos computadores à internet, um grupo de alunos foi pesquisar em outro o *videoclipe* da música “Despacito” e ficou vendo e se divertindo com o clipe enquanto fazíamos a tarefa de deixar o segundo computador com acesso à rede. Esse fato nos revela além do gosto musical dos alunos, a necessidade que eles sentem de aproveitar momentos para se divertir, mesmo os momentos que seriam reservados para o estudo e a aprendizagem.

Os alunos foram orientados a iniciarem a pesquisa, em grupo, mas cada integrante deveria individualmente abrir uma aba e realizar a pesquisa como se estivesse só; o critério de seleção de conteúdo de quase todos os alunos presentes se mostrou bastante preocupante: clicar no primeiro item que aparece e não prosseguir com a leitura de outros itens (ou sites) –

apenas três alunas usaram outro critério, que é abrir o título que acham que melhor atende a seus objetivos. A procura se restringiu também aos textos escritos. Ninguém procurou por vídeos enquanto fonte de pesquisa/aprendizado, o que reforça para nós a importância social da escrita na disseminação de conhecimentos, como pudemos refletir no primeiro capítulo do nosso estudo.

A nossa intervenção após esse momento em que eles faziam a pesquisa sem participação ativa nossa na determinação dos critérios foi uma exposição oral na qual reforçamos a importância de um debatedor se assegurar de que as fontes e as informações nas quais ele se apoia sejam verdadeiras e respeitadas, tendo em vista a construção da figura de si mesmo capaz de transmitir confiança ao auditório, já que normalmente citam-se as fontes dos dados que se usa durante a fala e essas fontes podem ser buscadas e analisadas pelos ouvintes, bem como questionadas pelos próprios debatedores (um exemplar disso é visto no vídeo que será exposto no módulo seguinte). Indicamos o site mantido pela ONU Mulheres, entre outros nos quais seria possível encontrarem subsídios para a defesa de cada tese no debate. Aos alunos indecisos quanto a qual das posições defender no debate ficou a indicação para que vissem todos os sites indicados. Solicitamos também que todos os que pudessem, disponibilizassem documentos e sugestões de pesquisa em um grupo de *whatsapp* criado pela professora pesquisadora para interação acerca das aulas e conteúdos suscitados em relação à sequência didática.

Disponibilizamo-nos a imprimir e/ou baixar em *pendrives* os conteúdos aos quais eles desejassem ter acesso através da pesquisa para que pudessem estudar em casa e ouvimos a negativa deles sob a justificativa de que estudariam em casa ou na *lanhouse*. A negativa sinaliza para nós duas possibilidades que se confirmam durante a realização da sequência didática e da nossa experiência enquanto professora de ensino fundamental: há um desinteresse dos alunos pela estadia no prédio da escola, que não lhes é atrativo (não aprofundaremos aqui esse assunto por seu nível de abrangência não ser foco de nosso estudo), e até este instante da realização da sequência didática, depois da produção inicial, quase nenhum deles havia demonstrado interesse em estudar o assunto (um reflexo da mesma atitude empregada durante as outras atividades escolares, nas quais a quase maioria que estuda para as avaliações, o faz na véspera dos exames).

Avaliamos que, nesse *módulo 2*, uma série de fatores contribuiu para que os objetivos não fossem todos alcançados: restou-nos a certeza de que a escola fez o possível para que eles tivessem acesso à internet em seu prédio (o que não é comum, até por questões de tamanho da

sala e quantidade de computadores com acesso); a professora pesquisadora enquanto responsável pelo encaminhamento do processo de aprendizagem se prontificou a acompanhá-los até depois do final das aulas, caso houvesse demanda maior de tempo para que a coleta de material para estudo se desse satisfatoriamente; no entanto, os alunos se mostraram pouco preocupados em usar esse tempo e esse espaço para estudos. Este é um dado que nos preocupa, tendo em vista que uma de nossas orientações e a própria convicção relatada por alguns deles é a de que devem estudar e se apropriarem do tema para que façam uma *reorientação* apresentando mais propriedade no domínio e na seleção de suas intervenções. Outras medidas deverão ser adotadas para garantir acesso a material de estudos para que os alunos possam se preparar também fora do ambiente das aulas: certamente a entrega de material impresso.

*Módulo 3 (Quando e quais estratégias utilizar para convencer o outro) – aulas 9 e 10:* foram aulas nas quais os alunos mostraram um avanço na compreensão do jogo argumentativo que se instaura no interior do debate, visualizando e até avaliando a eficácia ou não de estratégias argumentativas (embora esta designação ainda não seja mencionada em sala de aula – por questões didáticas, preferimos que eles as observassem em funcionamento para que depois pudessem explorá-las). Observemos uma imagem que mostra os alunos na sala de vídeo assistindo ao debate:

**Foto 3: aula na sala de vídeo**



**Fonte: arquivo pessoal**

O vídeo exposto e avaliado nessa sequência de duas aulas não traz um debate que fale sobre a violência contra a mulher, o que pareceria, a princípio, controverso aos nossos

objetivos. Porém, ele foi selecionado por ser um exemplar genuíno do debate de opinião de fundo controverso, o que não ocorreu com os dois outros debates expostos anteriormente, que abordavam o tema geral do debate realizado em sala. É um vídeo com duração de 29 minutos e nossa proposta era pausar trechos do vídeo para discutirmos mas como os alunos demonstravam através de comentários durante a sua audiovisualização que estavam conseguindo acompanhar a construção do texto, optamos por parar apenas uma vez. Os comentários se referiam à postura e às estratégias que os debatedores utilizavam: uma das alunas disse: - *Esse daí só fala em números!*; uma outra atalhou: - *E ele gagueja demais!*. Esta última colocação causou riso em todos os presentes na sala pela espontaneidade com que foi dita, pela entonação de falta de paciência e também porque estávamos todos percebendo isso. A postura do outro debatedor se configurou de maneira positiva para os alunos, pois este construiu uma imagem de alguém que “*dava a entender que sabia o que estava dizendo*”, nas palavras de uma terceira aluna. Esta postura é o que Fiorin (2015) entende como a estratégia intitulada de *o recurso ao éthos do enunciador*. Questionada se lembrava de algum trecho que pudesse exemplificar o que disse, ela afirmou: “ - *o momento em que ele diz que já trabalhava há 25 anos na área* ”.

No fim da exposição do vídeo, solicitamos que quem quisesse comentá-lo, podia falar, se possível também traçando um paralelo com os vídeos anteriormente expostos (no módulo 1). Ressaltaram que a moderadora interfere bastante (diferente dos outros moderadores, que apenas gerenciavam) no debate e que parecia defender a mesma posição de um dos debatedores; afirmaram que um dos debatedores parecia “estar com medo”, “nervoso” e que o outro estava seguro “o tempo todo”.

Intervimos nesses dois pontos antes de passar para a continuidade da análise do vídeo: quanto ao primeiro, reforçamos a ideia de que o fato de a moderadora intervir de modo enfático e marcado comprova que a neutralidade das pessoas é uma construção e que só existe como tal, pois nossas ideias estão sempre postas (mais ou menos mostradas) em nós e se revelam através da fala, da escrita, dos gestos que fazemos quando não podemos ou não queremos falar. Isso nos faz retomar a colocação de Koch (2011) quando diz que a linguagem é essencialmente argumentativa, ou seja, a argumentação é a base fundamental da linguagem humana. Já o segundo ponto revela que a construção do texto se dá simultaneamente e que por mais que alguém esteja muito preparado para conseguir êxito num debate, este consiste num jogo de estratégias, no qual quem está mais preparado, inclusive para os imprevistos, atrai mais credibilidade do público e adesão.

Questionados sobre alguma especificidade desse debate que acabaram de assistir, afirmaram que os debatedores não concordavam entre si, discordavam “o tempo todo”. O discordar é típico do debate de opinião de fundo controverso, no qual uma controvérsia é instaurada. É muito importante essa observação dos alunos. Ela serviu de base para que enfatizássemos que, embora mantendo todo o respeito que eles mostraram ter com a opinião do outro na produção inicial, eles estavam defendendo posições diferentes e por isso, naturalmente, divergiriam durante a construção do debate.

Perguntados sobre se houve alguma falha na argumentação de algum dos debatedores, a maioria disse que não. No entanto, duas alunas apontaram uma falha significativa na argumentação de um dos participantes e que foi explorada pelo outro para reafirmar o ponto de vista deste último. A falha se deu em modos diferentes de analisar os números apresentados em uma pesquisa. Lembramos aos alunos que em determinado momento, um debatedor questionou e provou com base em argumentação sólida que os dados apresentados pelo seu “oponente” eram dados “construídos” pelo órgão que os divulgou pela importância política de garantir números e que, portanto, a fonte não era séria o suficiente para sustentar um ponto de vista. E esse foi o momento de ressaltar que deveríamos ter estratégias para convencer os outros e elas deveriam ser construídas a partir de nossos interesses e do conhecimento da figura do outro (debatedor, ouvinte, etc), sob pena de termos os nossos argumentos invalidados pelo nosso “oponente” e não conseguirmos mais estabilidade para continuar defendendo de forma satisfatória a nossa tese. Um dos debatedores vistos no vídeo usava o tempo todo o argumento dos fatos, recorrendo a números de pesquisas e essa estratégia funcionaria bem se não houvesse a invalidação de fontes dos dados e a própria releitura deles. Foi possível a partir desse momento, elaborar uma ideia do que seja o debate de opinião de fundo controverso, conceito complementado por nós, contrapondo-o ao debate deliberativo e debate para resolução de problemas.

Era chegada a hora de perguntar se estavam estudando para o debate e lembrar-lhes da segunda produção que estava ficando mais próxima. De acordo com suas respostas, ninguém estava estudando, fator que já esperávamos encontrar desde o dia em que fomos à sala de informática da escola, a partir do comportamento deles. E a ideia da produção final inquietou todos os alunos, que queriam saber quando e como seria. Não foi possível falar nesse encontro e deixamos para o próximo. Assim como o fizemos após a produção inicial, tivemos de acrescentar mais uma aula à nossa SD.

Esta aula acrescentada visava comentar e combinar os papéis sociais que seriam assumidos por cada um na segunda produção do debate e agora que todos já se familiarizavam com o gênero, ao contrário do que ocorreu na produção inicial (na qual não houve delimitação prévia dos papéis de debatedores para que ficassem livres para desenvolver seu potencial de fala), os papéis de debatedores seriam delimitados previamente para que pudessem se preparar melhor para a construção coletiva do texto e para a defesa de suas teses.

Decidimos que não seria viável que muitas pessoas participassem fazendo uso da fala nessa segunda produção e os papéis foram distribuídos pensando em duas debatedoras para cada tese, uma moderadora. Os demais alunos, antes do dia do debate, seriam assessores das teses com as quais eles simpatizavam e, no dia, ocupariam o lugar da plateia.

A aluna que ocupou a posição de moderadora desistiu de ocupar novamente, afirmando não ter se sentido bem naquela posição, e foi substituída pela aluna A3, que foi debatedora na produção inicial - PI, mas que já revelava inclinações para o papel de moderadora (foi ela quem ajudou a então moderadora na PI). Embora tenha saído da função de moderadora, a aluna quis continuar no processo e foi ocupar a posição de debatedora na produção final (ela será indicada como A9), defendendo que questões relativas às leis seriam a principal causa da violência contra a mulher. Assim, ficam ela e A2 defendendo essa tese. Para o lugar da aluna A3 na defesa do machismo como causa principal, veio uma aluna que não falou na primeira produção. Ela decidiu participar dessa segunda – será indicada como A8 – e atua junto à aluna A4, que continuou defendendo a mesma tese da PI. As alunas A1 e A5 continuaram no processo, defendendo a mesma tese, que era a da denúncia. O aluno A7 foi transferido para outra escola e a aluna A6 era uma das alunas que não pode comparecer nos dias em que o ônibus não foi e achou melhor não falar.

Aproveitamos a oportunidade para entregarmos material impresso de apoio para os estudos (conferir anexos A e B).

*Módulo 3 (Quando e quais estratégias utilizar para convencer o outro) – aula 11:* esta aula, na verdade, foi executada em duas, tendo em vista que as discussões renderam muito, principalmente quando os grupos erravam a identificação da estratégia predominante no texto em análise. Nesse caso, os outros grupos sempre julgavam antes da professora e a determinação era que comprovassem estar corretos para que assim pudessem convencer o grupo que errava de que a estratégia utilizada era outra.

Das estratégias mencionadas no capítulo II, elegemos apenas três para serem trabalhadas, tendo em vista o critério da adequação tanto ao tema debatido quanto ao estágio de amadurecimento da turma e aos princípios educativos (tendo em vista que nossos objetivos não eram produzir uma verdadeira arena onde esses debatedores fossem se ofender). Como enquadradas ao primeiro item, poderíamos mencionar *o recurso aos lugares-comuns e lugares específicos*; e a *petição de princípio*, que são estratégias que não convêm ao nosso tema nem ao nosso contexto de comunicação. Enquadradas no segundo item, poderíamos mencionar a *distorção do ponto de vista do adversário* e *paradoxos, ironia e silêncio*, que dariam ao debate um tom mais ofensivo e agressivo, o que não se enquadra em nossos objetivos pedagógicos.

Nesta aula, todos os alunos participaram, inclusive os meninos (a nossa hipótese é a de que neste encontro não se falou no tema debatido, que os incomoda a ponto de não desejarem se colocar durante as discussões em sala de aula, o que os deixou mais à vontade para expressarem-se). A não participação dos meninos nas discussões temáticas e o fato de levarmos adiante o desenvolvimento da proposta sem a alteração do tema, mesmo com a certeza de que uma adesão da parte deles às nossas atividades de estudo e reflexão acerca da violência contra a mulher seria muito difícil, poderia ser um fator questionado tendo em vista garantir a participação de todos. No entanto, vários fatores nos autorizaram a prosseguir: o fato de que o tema foi escolhido de forma democrática (por maioria de votos); a constatação de que o estudo da temática estava atrelado a estudos de um gênero oral e da própria natureza da argumentação e de mecanismos próprios a ela (que não ficavam invalidados ou prejudicados pelo tema); a importância social de trazer a discussão de um tema tão atual e importante também fora dos muros da escola; e também a constatação de que o não empenho das figuras masculinas num debate sobre a violência contra a mulher é prática social facilmente identificada, tendo em vista que são as mulheres as mais interessadas no assunto e são os homens, geralmente, os agressores. Desse modo, para nós, há um ganho maior discutir o tema em sala de aula mesmo sem a adesão completa dos meninos, do que perder a oportunidade de fazê-lo.

Sobre a aula, o encontro acabou sendo divertido por causa do âmbito de disputa que se instaurou entre os grupos no intuito de não errarem. Foram registrados três erros de classificação para onze textos analisados e os erros estavam relacionados a uma dificuldade de

compreensão dos implícitos<sup>15</sup>. A mobilização dos conhecimentos prévios fez com que acertassem a quase totalidade dos textos que faziam uso do *recurso aos valores*, errando apenas quando se tratava da exploração de um dito popular que não é comum na sua comunidade nem nos usos sociais da linguagem deles: o “*fala mais do que o homem da cobra*”, que dá conta de afirmar que alguém fala muito.

Investimos, posteriormente a essa fase de identificação, na ideia de que todo produtor de textos tem ou deve ter objetivos claros a serem alcançados e diante disso devem mobilizar conhecimentos e estratégias que deem conta de auxiliá-los a alcançar seus propósitos comunicacionais. Para tanto, voltamos a algumas das propagandas para explorarmos a relação estreita e importante estabelecida na escolha da estratégia, sempre visando a melhor forma de atingir ao público-alvo dos comunicantes. Trouxemos à baila a discussão sobre como atrelar essas estratégias à defesa do ponto de vista de cada um dos grupos no debate, deixando claro apenas um fator: a estratégia *recurso aos valores* em sua maioria das vezes revelará algum tipo de preconceito e, como as mulheres são minorias sociais em termos de valorização, dessa forma, eles serão usados apenas quando não houver prejuízo aos objetivos pretendidos, podendo inclusive, negar os ditos populares e as ideias socialmente instituídas.

*Módulo 3 (Quando e quais estratégias utilizar para convencer o outro) – aula 12:* nesta aula, que terminou ocupando dois horários, os alunos tiveram a oportunidade de verificar sua capacidade de memorização de material audiovisual, já que após um momento inicial em que fizemos uma explanação com o auxílio do *data show* acerca dos três tipos de argumentos que seriam explorados pela sequência didática, os alunos foram convidados a mencionar os argumentos de autoridade e dos fatos presentes no debate sobre a redução da maioria penal, exibido e analisado nas aulas 9 e 10.

Os argumentos objeto dessas aulas foram selecionados visando a sua pertinência no que tange a aspectos relacionados à defesa das ideias que seriam possíveis no debate realizado na escola. Os argumentos de autoridade e dos fatos aparecem em grande parte dos debates realizados no ambiente público de uso da linguagem; o argumento do desperdício, por sua vez, funcionaria como um elemento demarcador do avanço e da não negação e valorização dele na luta pela defesa dos direitos das mulheres.

---

<sup>15</sup> Esta é uma dificuldade enfrentada por nossos educandos e que exige um trabalho contínuo com os mais variados gêneros textuais/discursivos e contextos de produção e circulação de textos. Acreditamos que há viabilidade para o desenvolvimento dessa habilidade em contexto escolar, no entanto, percebemos que ações pontuais não dão conta dessa necessidade e, por isso, pautamos essa percepção de implícitos em doses contínuas de oportunidades de apropriação deles.

Relembramos, automaticamente, com os alunos, logo após a sua indicação dos trechos nos quais se viam tais argumentos, a falha no uso do argumento dos fatos por um dos participantes e a eficiência e ineficiência dos argumentos de autoridade no mesmo vídeo. Foi muito importante reforçar que as estratégias argumentativas devem ser plurais porque na falha de uma delas o debatedor não se desestabiliza, comprometendo assim sua capacidade de arguição, e que o uso dos argumentos direciona as atividades de sustentação e refutação de ideias.

No espaço aberto para dúvidas, uma aluna perguntou qual seria a melhor estratégia para refutar um argumento dos fatos se não tivesse como questionar a fonte ou os dados, como havia sido feito no debate da Globo News sobre a redução da maioria penal, argumentamos que na impossibilidade desses dois movimentos, tentasse “ignorar” argumentativamente o peso daqueles dados apresentados não os mencionando na sua fala.

A avaliação que fazemos do módulo 3 é que ele foi muito proveitoso para aqueles alunos que puderam acompanhá-lo, embora tenhamos tido um número de ausências significativo na sua realização: além dos dois dias em que alguns alunos não puderam comparecer, três meninos começaram a gazar as aulas, fugindo, naturalmente da possibilidade de se comprometerem a participar do debate, já que a ideia da segunda produção (rerealização) havia sido posta novamente em discussão em sala. Compreendemos o quanto essas perdas são significativas e tentamos minimizá-las, oferecendo o material impresso a esses alunos<sup>16</sup> e também reforçando o convite para participarem das atividades (nesse caso, aos que gazearam as aulas), além de disponibilizarmos todos os vídeos no nosso grupo virtual de mensagens.

Sobre o grupo de mensagens, eles adoraram na época em que propusemos a criação, no entanto, nenhum comentava vídeos ou *links* postados por nós no grupo. Três ou quatro alunos comentaram rapidamente o conteúdo de alguns dos vídeos em sala e uma parte deles nem sequer abria os arquivos. Tentávamos buscar participações pedindo para que postassem algum material que encontrassem e pudessem ajudar na preparação e discussão do tema da violência contra a mulher, no entanto, a única postagem que “fez sucesso” no grupo foi uma proveniente das próprias redes sociais na qual se questiona algumas curiosidades da composição imagética da turma da Mônica, postada pela pesquisadora (já no intuito de confirmar a não participação deles com postagens a partir da hipótese de que o tema do debate

---

<sup>16</sup> Ver anexos A e B.

acabou se mostrando mais sério do que se imaginou inicialmente quando o escolheram e que esse caráter de seriedade assustou a uma parte dos alunos, sobretudo aqueles que acessavam as redes sociais muitas vezes em busca de conversas descontraídas e diversão) e que aguçou a curiosidade de alguns, além da maestria e do conhecimento de causa de uma das alunas que nos explicou lá todos os questionamentos. Isso nos confirmou uma de nossas hipóteses para a não postagem de material dos alunos no grupo: ele ficou associado à ideia de estudar e em casa, também, não há interesse ou “tempo” para isso por parte deles – até este momento, pois quando a produção final se aproximou mais cronologicamente, voltaram a estudar e, inclusive, solicitar a repostagem do material em vídeo que havia sido feita.

A constatação não nos é nova tendo em vista que a minoria que admite ter estudado para as provas afirma ter feito no dia anterior a elas, realidade que produz notas baixas em avaliações escritas onde eles tenham de mobilizar conhecimentos adquiridos ao longo do bimestre. Retomemos neste instante os dados apresentados pelo questionário aplicado antes da aplicação da sequência didática, que se encontra no apêndice “b” deste estudo. Mais da metade dos alunos que responderam (55,1%) afirmam estudar ou fazer dever de casa diariamente entre segunda e sexta-feira apenas até uma hora por dia; seguida de 21,7% que admitiu não gastar nem uma hora com esse tipo de atividade. Informamos que na próxima aula não faltassem pois iríamos elencar possíveis argumentos para utilizar na produção final.

Esta foi mais uma aula que tivemos de acrescentar, nesse caso, porque percebemos que os alunos não estavam se preparando de forma satisfatória para a produção final e o fato de usarmos tempo da aula para garantir que tivessem tempo de estudar o conteúdo, através da construção ou seleção de argumentos, seria proveitoso. E foi. Enquanto os grupos estudavam os argumentos, nós ficamos com a moderadora, ajudando a planejar as suas ações.

*Módulo 4 (Construindo argumentos, expressando ideias) – aulas 13 e 14:* os operadores argumentativos aparecem na nossa sequência em virtude de ser um dos conteúdos presentes nos livros didáticos do oitavo ano e de serem essenciais para a elaboração da argumentação. Nos livros, eles recebem a nomenclatura de *conjunções* e normalmente se enfatiza seu caráter sintático. A nossa abordagem privilegia também os aspectos semânticos e o potencial argumentativo desses mecanismos que a língua dispõe aos seus falantes.

Não houve dificuldade de compreensão relatada pelos alunos durante a exposição do conteúdo através do *data show* tendo em vista que a condução foi toda executada pela professora pesquisadora. Também não houve durante a discussão acerca do material impresso,

no entanto, aqueles alunos com histórico de dificuldades de aprendizado e aqueles que costumam se dispersar durante as aulas encontraram dificuldades em resolver a atividade por completo (apêndice C), tendo em vista não conseguirem tempo hábil para recuperar 40 minutos de dispersão ou de incompreensão e executar a atividade de forma satisfatória. Ela foi corrigida oral e coletivamente em sala e apesar de apenas duas alunas terem acertado todas as questões, mais de 50% dos alunos presentes contabilizou mais acertos do que erros.

Avaliamos que através dos vários exemplos dados durante as aulas desse módulo 4 e pelo próprio resultado obtido com a correção da atividade, foi possível que os alunos conseguissem, ainda que de forma superficial compreender que a escolha dos conectivos que encadearão a sequência de frases que compõem o texto produzido por cada um não deve ser aleatória, pelo contrário, enquanto operadores argumentativos, os conectivos estabelecem uma relação estreita entre instrumentos linguísticos, efeitos de sentido e atividade volitiva do usuário da linguagem. Se, pois, conectivo é instrumento de elaboração e de significação de enunciado, além de unidade de ligação entre enunciados, fica claro o princípio de que a argumentação está inscrita na própria linguagem não apenas enquanto mecanismo linguístico, mas também discursivo.

Era chegada a hora da produção final e nós acrescentamos mais duas aulas ao nosso planejamento inicial para que os alunos pudessem realizar o planejamento de sua sequência de fala, de informações, uso de estratégias, etc, em duplas, com aqueles que fariam uso da palavra no debate final. Percebi ainda uma dificuldade grande em pensarem o texto como um todo, principalmente pela inexperiência ainda no ato de prever a fala do outro, já que eles alegaram ter estudado apenas os seus temas. Informamos que isso poderia ser um problema ou não na hora, dependia de como conseguiriam organizar sua fala em relação às falas dos outros.

Além desse planejamento, combinamos que a produção textual oral se daria na sala de vídeo da escola, que é um lugar onde as pessoas não circulam por perto, fica no térreo do prédio, e dessa forma, o barulho externo não nos atrapalharia no desenvolvimento de nossas atividades. Vejamos agora a apresentação e análise da produção final do gênero oral textual/discursivo debate de opinião de fundo controverso.

#### **5.1.4. Descrição e análise da produção final**

*Produção final – aula 15:* para que a produção do texto se desse de forma eficiente para a gravação do vídeo, solicitamos antecipadamente que a direção da escola colocasse mais lâmpadas na sala de vídeo, já que lá havia apenas duas, deixando o ambiente sem a claridade que necessitávamos. Providenciamos toalhas para cobrirmos as mesinhas a serem ocupadas pelas debatedoras e moderadora e organizamos, junto com todos os alunos, o mobiliário da sala para que produtores do texto oral e plateia ficassem confortáveis.

Diferentemente da produção inicial, na qual os alunos aparentavam um nervosismo maior, os alunos que comporiam a plateia estavam aparentando muita tranquilidade e as alunas que fariam uso da palavra estavam ansiosas para a construção do texto, sobretudo para mostrarem e desenvolverem bem suas performances.

A professora pesquisadora conseguiu um aparelho para fixar duas câmeras, uma captando imagens da plateia e outra captando as imagens da moderadora e das debatedoras e o gravador de áudio foi colocado em cima da mesinha central para que pudesse captar o áudio com mais precisão e nitidez.

Partimos agora para a descrição e análise da produção textual, destacando apenas que a letra M continua indicando as falas da moderadora – que na PI era a aluna A3 –, as expressões A1, A2, A4 e A5 continuam designando as mesmas alunas que participaram da produção inicial do gênero e que as alunas A8 e A9 não falaram na PI e decidiram fazer isso nessa produção final, doravante PF. A1 e A5 defendem que a principal causa da violência contra a mulher é a ausência de denúncias; A2 e A9 defendem que são as leis e A4 e A8 defendem que é o machismo.

Para a análise da produção final, os mesmos critérios definidores do gênero, de acordo com Bakhtin, foram observados na tentativa de verificarmos se houve avanços em relação à produção inicial do gênero, após a realização dos módulos, que visaram diminuir ou sanar as dificuldades encontradas na produção inicial e fortalecer aquilo que foi positivo nesta, além de listar as dificuldades ainda encontradas ou novas. Vejamos uma imagem do dia da produção final e depois sigamos para a análise do texto.

**Foto 4: produção final**



Fonte: arquivo pessoal

#### 5.1.4.1. Estrutura composicional

Quanto à estrutura composicional do gênero debate nesta PF, percebemos que os avanços foram muitos e bons em relação à PI: a moderadora fez a abertura do debate de modo satisfatório, cumprimentando os presentes, apresentando as debatedoras e o tema (embora este tenha sido apresentado sucintamente) e mobilizando já as primeiras falas do debate. Vejamos:

1 - M: “boa tarde estamos aqui com os alunos Mirele<sup>17</sup> com Esmeralda, Maria com Larissa e Mariana com Eliza para deba/debatermos sobre um assunto bastante delicado na sociedade que é a violência contra a mulher... esse vai ser nosso segundo debate sobre esse tema que deve ser amplamente discutido para descobrirmos a principal causa se é o machismo as leis ou a denúncia”... vamos dar início ao debate... quem gostaria de começar a defender sua causa?

Ela também não permitiu que houvesse espaços vazios no interior do debate e sempre que a discussão estava ficando pautada nos mesmos argumentos ou se tornando acalorada, intervia direcionando algum questionamento ou pedindo a opinião de outra debatedora sobre o assunto ou tese apresentada por quem até então detinha a fala. Vejamos alguns turnos onde isso acontece:

---

<sup>17</sup> São todos nomes fictícios.

20 - A4: é só que elas não podia denunciar porque elas elas tiveram medo de acontecer algo pior com elas tipo elas serem estupradas... ser ... de acontecer qualquer coisa...

21 - A8: ()

22 - M: **vocês concordam?**

23 - A2: (( acena positivamente com a cabeça)) uhum

24 - A1: eu acredito que o medo... o medo é a gente que faz... medo todo mundo tem mas a gente tem que fazer o quê? a gente tem que vencer esse medo porque só...essa... assim só se a gente vencer é que a gente vai conseguir se a gente ficar com medo... tipo eu... como era pequena eu num ia no dentista porque eu num tinha medo mas eu tinha que vencer esse medo porque eu precisava... vencer o medo

Quando faz a pergunta “vocês concordam?” para as demais debatedoras, ela incita uma discussão em torno da afirmação de A 4, que é polêmica: elas não podiam denunciar, ou seja, as funcionárias da empresa que foram assediadas não teriam o direito de denunciar. Esta foi uma intervenção sutil na discussão, tendo em vista garantir que a informação fosse debatida e até refutada pelas demais participantes.

A intervenção destacada no próximo excerto tem uma finalidade diferente, que é trazer a discussão em torno da tese do machismo, tendo em vista que o debate estava concentrado entre duas posições desde o início, onde A1 e A2 faziam sempre as tarefas de argumentar e contra-argumentar.

32 - M: **vocês acham que o machismo não diminui com as leis?**

33 - A4: é

34 - A1: até certo ponto porque agora... eu tava vendo dados numa pesquisa feita pelo instituto Avon... e a mulher tem denunciado mais elas têm deixado o machismo de lado porque eu acho que o machismo num num é bem machismo o machismo é um crime então se elas denunciar o machismo provavelmente continuar denunciando ele vai acabar mas se elas se calarem...não

No fechamento do debate, ela solicita que as debatedoras façam suas considerações finais e encerra, embora tenha esquecido de agradecer a participação das colegas no debate, dando espaço para cada um dos grupos, nas pessoas das meninas que mais fizeram uso da palavra.

97 - M: **pra finalizar vocês querem falar alguma coisa?**

98 - A4: não... as conse... é... as consequências da violência para a saúde das mulheres pode ser diretas ou de longo prazo inclui danos e feridas por violência física ou sexual morte incluindo o suicídio e a mortalidade materna é...resultado de abortos inseguros contaminação por infecções sexualmente transmissíveis e

HIV/AIDS gravidez indesejada problemas de saúde mental depressão estresse problemas de sono problemas de alimentação e vários outros problemas

99 - M: **é... Maria você tem alguma frase pra terminar?**

100 - A1: um?

101 - M: **você quer terminar com que frase?**

102 - A1: é...o meu único recado é...que as mulheres tenham amor próprio e não se cale pra manter uma relação onde muitas vezes seu parceiro nem valoriza você porque a gente é muito mais do que os homens pensam a gente é mais do que a gente mesmo pensa que é então que elas denunciem essa é minha única mensagem

103 - M: **Mírele...**

104 - A5: eu também que elas não tenham vergonha e... que elas não acreditem em nada ( )

105 - M: **então...damos por encerrado o debate**

As debatedoras, por sua vez, também apresentaram grande avanço no que tange a conseguir construir a divergência no interior do debate. Mostraram um pouco mais de domínio do conteúdo em relação à PI e souberam, inclusive organizar logicamente esse conteúdo de modo que estruturassem suas teses. Houve algumas falhas no uso das informações e na forma como foram apresentadas, mas que exploraremos melhor quando estivermos analisando conteúdo temático e estilo linguístico. Por hora, vejamos momentos em que houve sustentações e refutações de teses.

3 - A2: sim se elas denunciam... **quanto por cento tu dissesse aí...** que eu esqueci?

4 - A1: cinquenta e dois por cento não denuncia

5 - A2: cinquenta e dois por cento não denuncia... se a gente vai na delegacia...chega lá caso vamos supor assim... se essas mulheres vão na delegacia e não registrarem a queixa?

6 - A1: **pelo menos elas falaram e não ficaram caladas**

7 - A2: não mas ficaram caladas só que a delegacia num num fez nada... **do que vai adiantar elas ir na delegacia e num registrar a queixa?**

8 - A1: o importante é que elas falaram não se calar porque se eu me calo...**se eu tô:: discutindo contigo e seu me calo é pior entendeu?**

9 - A2: é...como foi **o caso que eu encontrei na internet** de uma... um namorado que agrediu uma mulher e ela ligou pra polícia e a polícia demorou quarenta e cinco minutos pra chegar na casa dela

No turno 3, a aluna A2 retoma um dado da argumentação de A1 que indicava dados de uma pesquisa e informava que o número de mulheres que sofreu violência e não fez nada era de 52% das entrevistadas para então apresentar a sua tese, que aparece nos turnos 5 e 7, que é a de que há dificuldades em aplicar a Lei Maria da Penha e com isso punir os agressores e que

elas começam já na delegacia, que é o local onde se configura a fase inicial dos inquéritos policiais “não mas ficaram caladas só que a delegacia num num fez nada... do que vai adiantar elas ir na delegacia e num registrar a queixa?”. A aluna A1 refuta esse argumento, alegando que isso não deve impedir a denúncia, que as mulheres têm de falar, não podem ficar caladas, embora o exemplo que justifica seu argumento não seja tão eficiente argumentativamente: “o importante é que elas falaram não se calar porque se eu me calo...**se eu tô:: discutindo contigo e seu me calo é pior entendeu?**”. E diante dessa insistência em refutar, A2 recorre a um exemplo colhido da internet, que comprovaria sua tese, por outra via: o atendimento policial prestado em casa, no atendimento das ocorrências. Vejamos um outro trecho:

32 - M: vocês acham que o machismo não diminui com as leis?

33 - A4: é

34 - A1: até certo ponto porque agora... eu tava vendo dados numa pesquisa feita pelo instituto Avon... e a mulher tem denunciado mais elas têm deixado o machismo de lado porque eu acho que o machismo num num é bem machismo o machismo é um crime então se elas denunciarem o machismo provavelmente continuar denunciando ele vai acabar mas se elas se calarem...não

35 - A4: não não é não não vai acabar de nenhum jeito vai acabar... o machismo como eu falei em pleno século vinte e um o machismo não acabou... **o machismo ainda continua na nossa sociedade e não é só no Brasil aqui que as mulheres sofrem violência... não em vários países também** no... éh:::... **“no Canadá um estudo que o cu...um estudo estimou que o custo da violência contra as mulheres por su... superaram um bilhão de dólares canadenses por ano em serviço incluindo polícia sistema de justiça criminal aconselhamento e capa capacitação”**

Nesse trecho, instigadas pela moderadora, a aluna A1 defende que o machismo acabará se as mulheres continuarem denunciando suas formas e é contestada, visualmente, com aceno negativo com cabeça que A4 faz enquanto a colega expõe seu ponto de vista, e em seguida, textualmente afirma que ainda que estejamos no século XXI, o machismo continua e traz um exemplo do Canadá, com gastos anuais. Ela poderia ter explorado mais seu argumento de que o machismo não acabaria recorrendo a algum exemplo colhido de áreas como a psicologia, sociologia, antropologia, etc. tendo em vista que citar os gastos do Canadá sem compará-los à nossa situação ou à situação de alguns outros países não fortalece ou assegura sua intenção comunicativa que era justificar sua ideia com um *argumento dos fatos*.

O assalto ao turno do outro ocorreu apenas duas vezes e numa delas, no exemplo que segue, justificou-se pelo “desespero” da aluna em garantir a compreensão e aceitação daquilo que havia dito no turno 9 e que não fora aceito pela “oponente”. Observemos:

9 - A2: é...como foi o caso que eu encontrei na internet de uma... um namorado que agrediu uma mulher e ela ligou pra polícia e a polícia demorou 45 minutos pra chegar na casa dela

10 - A1: aí o problema já num tá na mulher, tá na polícia

11 - A2: [sim, só que quando ela chegou...o delegado disse pra ela só de boa vá pra casa e resolva na conversa... do que vai adiantar isso? ela vai na delegacia só que num denuncia? Os delegados ficam insistindo... ficam botando estratégia... ficam dizendo coisa e elas terminam não denunciando

Embora esta não seja uma prática aconselhável, levando em consideração o nível de cordialidade que se deve ter nesse tipo de construção coletiva, atribuímos tal fato à inexperiência da aluna e não ao fato de querer alienar o direito da colega à réplica, que seria inaceitável para o ambiente democrático que foi criado por todos os integrantes do processo.

Quanto à plateia, manteve-se no silêncio respeitoso e já esperado por todos desde a produção inicial do gênero.

Do exposto, avaliamos que os avanços se deram de forma considerável em relação à primeira produção do gênero e que os poucos aspectos negativos encontrados nessa segunda produção não invalidam o trabalho realizado em torno da aprendizagem no que se refere aos aspectos composicionais do gênero debate de opinião de fundo controverso.

#### **5.1.4.2. Conteúdo temático**

Quanto ao conteúdo/tema do debate, apesar dos sustos antes, durante a realização dos módulos, vimos que as alunas apresentaram um maior preparo no que se refere à apropriação dele e das formas de usá-lo a seu favor na execução da produção do texto coletivo. Quem demonstrou um maior domínio de conteúdo e, conseqüentemente um melhor desempenho na mobilização dele, através dos mais variados recursos foi a aluna A1, que defendia como principal causa da violência contra a mulher a não denúncia. E quem apresentou mais dificuldades em gerenciar esse conteúdo a seu favor foi a aluna A4, que defendia a causa principal como sendo o machismo.

Agora analisemos a quantidade de recursos mobilizados pela aluna A 1 na defesa de sua tese:

2 - A1: ((levanta o dedo indicando que é candidata à fala)) boa tarde eu sou do grupo denuncia e escolhi esse grupo porque em meio a tantos motivos acredito que esse ainda seja o maior motivo para esse número de violência contra a mulher continuar crescendo posso comprovar isso através de dados apresentados pela pesquisa “visível e invisível encomendada pelo fórum de brasileiro... perái... encomendada pelo fórum brasileiro de segurança pública e realizada pelo Datafolha nela mostra que 52% das mulheres que sofrem algum tipo de violência não denuncia” ou seja não faz nada... ficam calada e elas devem fazer isso pois só assim esse quadro pode mudar violência contra a mulher não é machismo é crime.

A aluna não nega as outras teses, como pode ser visto no trecho “eu sou do grupo denuncia e escolhi esse grupo porque **em meio a tantos motivos acredito que esse ainda seja o maior motivo** para esse número de violência contra a mulher continuar crescendo”, reafirma sua escolha ideológica. E mobiliza elementos para comprovar o que está defendendo através do *argumento de autoridade*, quando indica a fonte de sua pesquisa: “posso comprovar isso através de dados apresentados pela pesquisa visível e invisível encomendada pelo fórum de brasileiro... perái... encomendada pelo **Fórum Brasileiro de Segurança Pública** e realizada pelo **Datafolha**” e do argumento dos fatos, quando indica que “nela mostra que 52% das mulheres que sofrem algum tipo de violência não denuncia, ou seja, não faz nada” e mostrando que consegue mobilizar conhecimentos adquiridos a favor de suas intenções comunicativas e sobretudo argumentativas, explica o que significam esses dados em relação à tese que defende: “ficam caladas e elas devem fazer isso pois só assim esse quadro pode mudar”. Para fechar sua fala ainda utiliza uma expressão popular proveniente do contexto desta temática, “violência contra a mulher não é machismo é crime”.

A aluna A2, entre a produção inicial e a final, mudou o enfoque de sua análise: de fato, várias ramificações de abordagem existiam no que tange a defender que a maior causa estivesse nas leis e enquanto na primeira produção do gênero ela não definiu basicamente a abordagem (nem as explorou): se seriam leis insuficientes; leis não aplicadas; desconhecimentos das leis; nesta segunda produção, o foco recaiu sobre as dificuldades de aplicação da Lei Maria da Penha. Observemos turnos de fala que comprovam o que expomos.

85 – A4: é por isso que muitas vezes assim eu sou mulher eu defendo as mulheres é claro mas assim é por isso que muitas vezes as mulheres são agredidas porque a mulher ela devia ter feito o... serviço dela lá ir denunciar... ir atrás das leis não ir em conversa de policial se ele fosse ma se ele fosse machista ele que fosse

86 – A2: não calma aí calma aí só que ela foi denunciar e o policial e nem o delegado o delegado não quis registrar a queixa ela estava com manchas no corpo ela di o policial mesmo disse a ela vá fazer o exame de do IML quando você chegar lá as manchas já vão ter desaparecido

Aqui, no turno 86, a aluna A2 retoma o exemplo que explorou ao longo do debate para defesa de sua tese, acrescentando dois elementos que não deixariam dúvidas da dificuldade de aplicação da lei para punir os agressores: “o delegado não quis registrar a queixa”; “o policial mesmo disse a ela vá fazer o exame de do IML quando você chegar lá as manchas já vão ter desaparecido”, que representam a dificuldade enfrentada pelas mulheres para conseguirem fazer valer seus direitos sobretudo pelo fato de o machismo estar presente também nas instituições que deveriam acolher e proteger a verdadeira vítima da história, a mulher. Esse exemplo da aluna é um fator que exemplifica o processo compreendido pelos estudiosos do assunto como revitimização da mulher: ela já foi vítima de agressão e se torna vítima quando é induzida a não levar a denúncia adiante e quando é culpabilizada pela agressão sofrida. Enquanto faz esse esforço, a aluna A4, reproduzindo inconscientemente o discurso machista, culpabiliza a mulher pelo fato de sucumbir às investidas dos policiais para que não formalize a denúncia. Isto fica claro no trecho: “a mulher ela devia ter feito o... serviço dela lá ir denunciar... ir atrás das leis não ir em conversa de policial se ele fosse ma se ele fosse machista ele que fosse”, e com isso não reconhecendo o quanto o machismo, que é a sua tese nesse debate, é prejudicial às mulheres, o quanto influencia negativamente, através de vários agentes e instituições sociais e privadas, a vida delas.

Pelos exemplos, percebemos avanços também no que tange à mobilização de saberes para construção do caráter argumentativo do debate de opinião de fundo controverso. As falhas nesse tipo de movimento argumentativo, como as apresentadas por A4 continuarão sendo objeto de estudo nosso através do alargamento do trabalho com a argumentação nesse e em outros gêneros orais e escritos.

O problema da baixa argumentatividade recebeu uma melhora significativa: enquanto na produção inicial as alunas passavam a maior parte do tempo lendo as informações coletadas nas suas pesquisas, nesta produção final, o conteúdo que detinham ficou marcado pelas suas falas, que já não eram a leitura oralizada, mas enunciados construídos durante e para o jogo argumentativo do debate. O material escrito funcionou, como deve ser nesse gênero, como apoio, inclusive o material que as alunas colocaram em suas mesinhas para apoiar suas falas eram um planejamento delas e não mais a pesquisa completa.

36 - A2: sim...é...falando também dos números ééé a cada cinco minutos uma mulher é agredida no país

37 - A1: e muitas delas não denunciam que estão sendo agredidas

38 - A2: e se elas vão à delegacia denunciar e o delegado não faz o papel dele nem a polícia?

39 - A1: aí o problema é do delegado e não da mulher ela já fez a parte dela que foi denunciar

40 - A2: sim **mas se ela foi denunciaaaa e... ela não prestou a queixa o problema tá em qual?**

41 - A1: **o problema é que quando ela chega na delegacia o delegado fica influenciando a não denunciar e ela sem pensamento próprio não denuncia é isso que acontece**

42 - A2: sim aí...

43 - A8: muitas com medo também

44 - A2: muitas vezes ela volta pra casa e... ele, o marido vai à delegacia e termina matando ela **do que vai adiantar ela chegar numa delegacia sentar lá dizer tudo o que aconteceu eeee o delegado não fazer nada num prender num investigar...** como foi que aconteceu não dizer nada só dizer tá certo só ficar escutando e num prestar nenhum boletim nada do que vai adiantar isso?

45 - A1: **ultimamente... pelos dados eles vêm prestando**

O que vemos nos turnos em destaque é característico do jogo instaurado entre os mecanismos de sustentação e refutação: à afirmativa “**a cada cinco minutos uma mulher é agredida no país**”, vem a refutação “**e muitas delas não denunciam que estão sendo agredidas**”. A aluna A2 a partir daí investe em reforçar sua tese de que há problemas impostos à mulher que a impedem de formalizar as denúncias: “**e se elas vão à delegacia denunciar e o delegado não faz o papel dele nem a polícia?**”, argumento não aceito pela “opponente”, que devolve: “**aí o problema é do delegado e não da mulher ela já fez a parte dela que foi denunciar**”. O jogo argumentativo continua instaurado, como se pode ver nos destaques feitos entre os turnos 40 e 44.

Diante desses dados, percebemos que ao contrário da PI, na PF a temática foi discutida e a forma como a moderadora e as debatedoras construíram o texto coletivo oral, mostrando conhecimento do conteúdo, mobilizando-o para que houvesse a instauração da controvérsia, são itens que mostram um avanço significativo em relação ao primeiro texto produzido. Percebemos que se especializaram mais no assunto do debate, trouxeram informações novas, que não haviam sido apresentadas na PI.

Um fator fica para ser trabalhado posteriormente: o fato de o debate ter ficado praticamente travado em duas teses, já que a tese do machismo como causa ficou “apagada” diante da discussão construída. Portanto, há que se trabalhar estratégias de progressão textual. Vejamos agora a análise do aspecto do estilo linguístico referente a essa produção final do gênero debate de opinião de fundo controverso.

### 5.1.4.3. Estilo linguístico

Quanto ao caráter de formalidade da linguagem, ocorreram alguns desvios da linguagem culta, mas que consideramos aceitáveis sobretudo pela pequena quantidade desses desvios dado o fato de que ao contrário da PI, na qual o conteúdo oral do debate ocupou grande espaço de tempo na leitura oralizada, na PF a maior parte do conteúdo das falas deu-se de modo instantâneo. Vejamos alguns turnos onde é possível verificar esses desvios:

8 - A1: o importante é que elas falaram não se calar porque se eu me calo...se **eu tô**:: discutindo contigo e seu me calo é pior **entendeu?**

[...]

11 - A2: [sim, só que quando ela chegou...o delegado disse pra ela **só de boa** vá pra casa e resolva na conversa... do que vai adiantar isso? ela vai na delegacia só que num denuncia? Os delegados ficam insistindo... ficam botando estratégia... ficam dizendo coisa e elas terminam não denunciando

[...]

24 - A1: eu acredito que o medo... o medo é a gente que faz... medo todo mundo tem mas a gente tem que fazer o quê? a gente tem que vencer esse medo porque só...essa... assim só se a gente vencer é que a gente vai conseguir se a gente ficar com medo... **tipo** eu... como era pequena eu num ia no dentista porque eu num tinha medo mas eu tinha que vencer esse medo porque eu precisava... vencer o medo

No turno 8, podemos observar exemplos típicos do caráter de informalidade da língua oral (destacados em negrito). Nos turnos 11 e 24, as gírias aparecem com as expressões “só de boa” e “tipo”, este último, recorrente desde a produção inicial do gênero.

Quanto à organização dos argumentos em defesa das teses, houve progressos significativos depois da realização dos módulos didáticos. Vejamos um exemplo disso:

44 - A2: muitas vezes ela volta pra casa e... ele, o marido vai à delegacia e termina matando ela do que vai adiantar ela chegar numa delegacia sentar lá dizer tudo o que aconteceu eeee o delegado não fazer nada num prender num investigar... como foi que aconteceu não dizer nada só dizer tá certo só ficar escutando e num prestar nenhum boletim nada do que vai adiantar isso?

45 - A1: ultimamente... pelos dados eles vêm prestando

[...]

48 - A2: sim tem também outro problema das delegacias que elas são só são trezentas e sessenta delegacias de da mulher para cinco vírgula cinco mil municípios no Brasil e para cinco quinhentos e cinquenta e quinhentos e noventa e sete cidades brasileiras são muitas poucas delegacias para muito muito município e pra muita cidade

A aluna A2 reúne nesse trecho destacado vários argumentos para continuar defendendo sua tese de que a causa principal da violência contra a mulher é as leis e trabalha com três subdivisões do enfoque que decidiu dar, que é o fator de a Lei Maria da Penha não estar sendo aplicada: a) falta de aplicação da lei mesmo com a formalização da denúncia ou a demora para aplicar as medidas protetivas, que pode ser expressa com os trechos: **“muitas vezes ela volta pra casa e... ele o marido vai à delegacia e termina matando ela”** e **“do que vai adiantar ela chegar numa delegacia sentar lá dizer tudo o que aconteceu eeee o delegado não fazer nada num prender num investigar... como foi que aconteceu não dizer nada só dizer tá certo só ficar escutando e num prestar nenhum boletim nada”**; b) a lei não é rígida o suficiente para inibir os casos de violência contra a mulher: **“ocorrido deveria existir mais leis elas num a lei maria da penha ela não é rígida... o suficiente”**; c) número pequeno de locais apropriados para formalizar as denúncias: **“sim tem também outro problema das delegacias que elas são só são trezentas e sessenta delegacias de da mulher para cinco vírgula cinco mil municípios no Brasil”, “são muitas poucas delegacias para muito muito município e pra muita cidade”**. Embora a aluna tenha aberto um leque de possibilidades, sem explorá-las a fundo aqui, entendemos que mobilizar essa quantidade de argumentos foi uma estratégia lançada para convencer pelo excesso de motivos apresentados a alguém da plateia e às próprias colegas.

Ainda quanto aos argumentos, cabe ressaltar que, diferentemente do que ocorreu na PI, as alunas souberam usar as informações coletadas dando a elas o atributo de argumento de autoridade, atribuindo e, com isso, valorando suas fontes de pesquisa. Os argumentos dos fatos também foram bem utilizados quando da leitura e uso correto dos números e dados estatísticos às suas necessidades argumentativas.

No que se refere ao uso dos operadores argumentativos, as alunas mostraram um maior domínio na seleção deles para a construção argumentativa de seus enunciados:

35 - A4: não não é não não vai acabar de nenhum jeito vai acabar... o machismo como eu falei em pleno século vinte e um o machismo não acabou... o machismo **ainda** continua na nossa sociedade **e** não é só no Brasil aqui que as mulheres sofrem violência... não em vários países **também** no... éh:::... “no Canadá um estudo que o cu...um estudo estimou que o custo da violência contra as mulheres por su... superaram um bilhão de dólares canadenses por ano em serviço incluindo polícia sistema de justiça criminal aconselhamento e capa capacitação”

Os elementos destacados mostram operadores argumentativos que indicam a soma de argumentos para a defesa da ideia de que o machismo não vai acabar, isso depois de usar a

retomada de sua própria fala no intuito de reafirmar o dito: “**como eu falei em pleno século vinte e um o machismo não acabou**”.

30 - A1: éh:::...eu concordo **mas ainda** continuo defendendo a minha ideia de denuncia né? **porque** o importante é que elas já foram lá elas já fizeram a parte delas **agora** cabe à justiça éh:::... fazer cumprir o seu dever né?

Nesse exemplo, dois operadores argumentativos juntos cumprem a função de indicar que sua posição é contrária ao que foi dito anteriormente e em seguida, o operador “**porque**” inicia a justificativa para sua postura nesta fala. O **agora** inicia o trecho em que é possível perceber que o pressuposto é que a justiça é a responsável pela continuidade do processo e que não está fazendo sua parte.

Quanto às estratégias argumentativas, foram trabalhadas nos módulos três delas, que poderiam ser utilizadas dada a adequação à temática e ao debate produzido em sala de aula: recurso aos valores, generalizações indevidas e argumento do excesso.

A primeira e a última apareceram nessa segunda produção. Vejamos:

34 - A1: até certo ponto porque agora... eu estava vendo dados numa pesquisa feita pelo instituto Avon... e a mulher tem denunciado mais elas têm deixado o machismo de lado porque eu acho que o **machismo num num é bem machismo, o machismo é um crime** então se elas denunciar o machismo provavelmente continuar denunciando ele vai acabar mas se elas se calarem...não

[...]

91 - A1: mas o problema é que a gente eu num trabalho com se tivesse eu trabalho com o que tem se eu tenho delegacia aqui meu dever é ir lá denunciar se num tem se a daqui não tá funcionando igual a desse bairro mesmo os policiais estão ali mas eles **sempre** encaminham pra de Campina então eu vou lá em Campina e resolvo se eu num conseguir indo eu vou e ligo pra num dar a viagem perdida

No turno 34, há o uso da estratégia do recurso aos valores quando a aluna repete uma expressão comum aos militantes em defesa do fim da violência contra a mulher: “machismo é crime”. No turno 91, aparece o argumento do excesso, indicado pela expressão **sempre**, no intuito de garantir que as mulheres ali não encontrariam dificuldades para formalizarem alguma denúncia.

Ressaltamos aqui que as estratégias trabalhadas nos módulos didáticos não apresentavam a exigência de serem utilizadas tais quais as explicamos e exemplificamos, elas constituíram, além de mais um instrumento de aprendizagem para os alunos, numa

oportunidade para mostrar-lhes que não se planeja falas, argumentos, formas de dizê-lo sem que isso tenha um fim maior, que é convencer o outro.

Do exposto, percebemos que os módulos da sequência didática conseguiram fornecer instrumentos de aprendizagem aos alunos e que eles já conseguem utilizar os recursos linguísticos com mais propriedade na construção de seus discursos.

Comparando as produções inicial e final do gênero, percebemos que os alunos deram passos significativos na aprendizagem no que tange à apropriação de características concernentes ao gênero debate e que conseguiram produzir satisfatoriamente o mesmo, desfazendo muitas dificuldades encontradas na primeira produção do texto coletivo em sala de aula. Vejamos agora como se deu a avaliação da produção.

*Produção final – aula 16:* ao final da produção do texto, abrimos um espaço para comentários e os primeiros a se pronunciarem foram as meninas que construíram oralmente o debate: se disseram muito felizes com seus desempenhos individuais e com o texto coletivo; afirmaram ter estudado bastante nos últimos dias e que deram seu melhor.

Aberto o espaço para as falas da plateia, ouvimos que esta segunda produção havia ficado muito boa; que as alunas tinham “se superado” e que achavam que o nono ano ia gostar.

Agradecemos a participação de todos no projeto, reforçando que para nós não era apenas uma pesquisa para a Academia, mas acima de qualquer coisa, a tentativa de lhes oferecer a oportunidade de desenvolverem habilidades que ainda não tinham e de treinar as que já possuíam. Parabenizamos-os pelos esforços e pelas discussões da temática, além da escolha de um tema tão importante.

### **5.1.5. Desdobramentos do projeto a partir da sequência didática**

Trabalhamos em seguida a mesma temática da violência contra a mulher com as turmas do sexto e do nono ano (de forma direta). Além de estudos e discussão sobre ela, com desenvolvemos com essas turmas um trabalho enfocando outros dois gêneros textuais/discursivos: o seminário e o cartaz. O primeiro, estudado e produzido pelos alunos do nono ano; e o segundo, pelos alunos do sexto ano.

O nono, inclusive, assistiu e iniciou os seus trabalhos de estudo e preparação dos seminários a partir do vídeo produzido pelo oitavo ano.

A turma do sexto ano produziu os cartazes que além de apresentados em sala, foram utilizados para ornamentar a sala de vídeo durante o dia da exposição dos seminários do nono ano. Os grupos do nono ano abordaram os seguintes temas nos seus seminários: os tipos de violência contra a mulher; relações entre a mulher e o mercado de trabalho e a Lei do Femicídio.

Para assistir aos seminários, convidamos alguns alunos do sexto, sétimo e oitavo anos da escola. O espaço da sala de vídeo foi onde eles tiveram acesso ao material produzido pelos colegas. Pensávamos numa exposição maior, no entanto, a falta de um local propício para exposição, sobretudo pela dificuldade em conseguir aparelho de som que chegasse ao alcance do público total da escola, impediu que esse alargamento imediato de nossas reflexões e estudo e mobilização em torno deste que é um tema social tão relevante para discussão fosse efetivado, porém, estamos conscientes da semente lançada a partir da escolha do tema pelos alunos e do nosso trabalho coletivo com ele.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo principal com esse trabalho era apresentar uma proposta de estudo/ensino do gênero oral textual/discursivo debate, atrelada ao ensino e reflexão acerca das estratégias argumentativas e a argumentação como um todo. Esse objetivo surge de uma demanda instaurada no cotidiano escolar que vem sendo negligenciada: a necessidade de a escola trazer para dentro de seus muros os gêneros da oralidade, sobretudo os gêneros formais, para com isso conseguir desenvolver habilidades voltadas para o pleno desenvolvimento cidadão das crianças e adolescentes que a frequentam.

Além dessa demanda institucional, ressaltamos que esta necessidade sempre foi algo que nos inquietou profundamente desde as nossas primeiras experiências docentes, a partir das observações que fazíamos de nossa própria prática, que espelhada em algumas outras práticas de alguns outros professores nossos, deixava quase nenhum espaço para que os alunos pudessem se expressar oralmente em sala de aula. Observar que eles tinham essa necessidade de se expressar e que o faziam através de conversas paralelas (o que faz com que o professor não consiga ensinar aquilo que pretende, nem eles aprenderem aquilo que deveriam), nos trouxe a compreensão de que deveríamos lhes proporcionar isso: não apenas espaço para fala, o que já seria muito importante, mas espaço para criação, troca e disseminação de conhecimentos. E começamos a oferecer esse espaço através do estudo e ensino de gêneros orais. Foi assim que surgiu a necessidade de pensar e desenvolver essa proposta aqui delineada.

Para que pudéssemos efetivar em aprendizagem significativa esse direito ao estudo e desenvolvimento de habilidades orais (como previsto no PCNs), buscamos formas de o fazer e chegamos ao conceito de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly e a partir da apropriação desse modelo de ação didática, compreendemos que um trabalho contínuo e planejado, como os pensados a partir de uma SD, trazem muitas possibilidades para uma ação pedagógica eficiente no campo da aquisição de práticas de linguagem pelos alunos, no caso especial: a apropriação do gênero debate.

Fatores negativos como a não participação ativa dos meninos na discussão da temática; alunos faltando às aulas por causa da impossibilidade de chegar ao prédio onde ela funciona, por causa do ônibus que não os foi buscar; ausência e demora no aprofundamento de estudos acerca da temática em discussão em sala de aula; e alguns alunos “gazeando”

algumas aulas do processo descrito nesse trabalho seriam fatores a por em risco o processo de aprendizagem significativa, mas não o fizeram, felizmente. Percebemos, pois, que aplicada a sequência didática com o gênero escolhido, vimos que houve avanços significativos no campo da apropriação do gênero em estudo e nas formas de se colocar dos alunos para a defesa de ideias, para influenciar as ideias dos outros. Além disso, criamos na escola, nós e os alunos do oitavo ano, a possibilidade de discutirmos um tema de grande relevância social e, infelizmente, bastante atual: a violência contra a mulher.

Quanto às estratégias argumentativas, embora aqui estudadas em função do gênero, percebemos que houve a compreensão de que elas não são típicas apenas do gênero debate, mas um caráter assumido pela linguagem humana no processo de interação social. Elas não ficam restritas ao uso da língua mas, fazem parte dos variados recursos disponíveis a um indivíduo que queira estabelecer comunicação, tais como postura física, gestos, olhares, etc.

Dito isso, almejamos que essa pesquisa inspire outras práticas e seja um incentivo ao trabalho com os gêneros orais e com a argumentação em contexto escolar, conscientes de que como sugestão de trabalho, ela possa ser apenas o passo inicial de outras práticas docentes.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A escrita no século XXI (ou, talvez, além disso). In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1999. p. 209-226.

\_\_\_\_\_. Breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas-SP: Mercado das letras, 1999. p. 163-185.

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. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (organizadoras). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 117-137.

\_\_\_\_\_; GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (organizadoras). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 117-137.

\_\_\_\_\_; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares-das práticas escolares aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores.

**Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 213-239.

FARNEDA, Eliete Sampaio. **O debate televisivo: um estudo das estratégias argumentativas no discurso feminino.** Dissertação. USP, 2007. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05122007-143336/pt-br.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05122007-143336/pt-br.php). Acesso em: 11/05/2016.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar letramento: não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (organizadores). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 21-34.

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

NASCIMENTO, Elvira Lopes do. Debate na sala de aula: gênero catalizador para aprendizagens e desenvolvimento. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da

Conceição (organizadoras). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 197-227.

PRETI, Dino (Org.). **O discurso oral culto**. 1999. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=O+DISCURSO+ORAL+CULTO+DINO+PRETI+PDF&oq=O+DISCURSO+ORAL+CULTO+DINO+PRETI+PDF&aqs=chrome..69i57j4261j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 08/05/2017.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (organizadores). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

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

# APÊNDICES

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Dissertação: Ensino do gênero oral textual/ discursivo debate: estratégias argumentativas

Mestranda: Edilma Marinho Ribeiro Gomes

Orientadora: Edilma de Lucena Catanduba

**Questionário aplicado ao aluno**

**BLOCO 1: A RESPEITO DE VOCÊ**

1. Qual é o seu nome completo?

---

---

2. Qual é sua data de nascimento? (indique o dia, o mês e o ano)

---

3. Qual é o seu sexo?

( A ) masculino ( B ) feminino

4. Qual é sua religião? \_\_\_\_\_

5. Você mora na zona urbana ou rural? \_\_\_\_\_

6. Qual é o assunto que mais te interessa?

a) Política

b) Religião

c) Futebol

d) Relacionamentos

e) Outro: \_\_\_\_\_

**BLOCO 2: INTERAÇÃO COM OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA**

7. Você costuma cumprimentar os funcionários da escola na chegada ou na saída?

- a) Às vezes
- b) Não
- c) Sempre

8. Quando vai falar com a direção da escola, com os professores, os secretários e os auxiliares de serviços gerais, você os trata:

- a) Cordialmente
- b) Retribuindo o tratamento oferecido por eles
- c) De forma rude
- d) Amavelmente

9. O seu contato maior com as pessoas na escola se dá:

- a) Apenas através da fala
- b) Apenas através da escrita
- c) Com mais intensidade na fala do que na escrita
- d) Com mais intensidade na escrita do que na fala

### BLOCO 3: SALA DE AULA

10. Durante a aula:

- a) O professor fala mais do que o aluno
- b) O professor fala menos do que o aluno
- c) O professor não fala
- d) O professor não deixa o aluno falar

11. Use **A** para todas as aulas; **B** para na maioria das aulas; **C** para algumas aulas e **D** para nenhuma aula.

- I. ( ) Há desordem e barulho na aula.
- II. ( ) Os alunos prestam atenção ao que o professor diz
- III. ( ) Os alunos fazem questionamentos ao professor sobre o conteúdo da aula.
- IV. ( ) Os alunos fazem questionamentos ao professor sobre o conteúdo extras à aula.
- V. ( ) Os alunos conseguem prestar atenção às perguntas feitas pelos colegas em sala de aula

12. Assinale aquela (s) alternativa (s) que refletem sua postura na maioria das aulas assistidas na escola.

- a) Converso com os colegas durante a aula.
- b) Faço perguntas ao professor acerca do conteúdo.
- c) Acompanho o conteúdo exposto pelo professor.
- d) Copio no caderno o conteúdo da aula

13. Quanto à maioria dos seus professores, assinale A para nunca, B para algumas vezes e C para com frequência

- ( ) Relacionam-se bem com os alunos.
- ( ) Disponibilizam-se para esclarecer as dúvidas dos alunos
- ( ) Dão oportunidade para que os alunos exponham opiniões durante as aulas.
- ( ) Continuam a explicar até que todos entendam a matéria
- ( ) Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos
- ( ) Realizam bem a apresentação das matérias
- ( ) Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias
- ( ) Procuram saber quais são os interesses dos alunos
- ( ) Demonstram domínio da matéria que ensinam
- ( ) Cobram as tarefas passadas para casa
- ( ) Corrigem os exercícios que passam

#### BLOCO 4: USO DO SEU TEMPO

14. Você costuma assistir televisão?

- a) Nunca
- b) Às vezes
- c) Pouquíssimas vezes
- d) Sempre

15. Quantas horas do seu dia você gasta conversando com seus amigos?

- a) Nenhuma
- b) Até uma hora
- c) Entre uma e três horas
- d) Mais de quatro horas

16. Navegando na internet, diariamente, você gasta em horas.

- a) Nenhuma
- b) Até uma hora
- c) Entre uma e três horas
- d) Mais de quatro horas

17. Qual é a quantidade de horas que você gasta diariamente estudando ou fazendo dever de casa entre segunda e sexta-feira?

- a) Nenhuma
- b) Até uma hora
- c) Entre uma e três horas
- d) Mais de quatro horas

**APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO ORAL TEXTUAL/DISCURSIVO DEBATE DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO**

Planejamento das atividades relativas às aulas do momento de apresentação da situação inicial da sequência didática.

Aula 1	
Aula/duração	01 aula/45 minutos
Conteúdo	A violência contra a mulher.
Objetivos	<p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender um texto em forma de infográfico.</li> <li>• Apropriar-se de indicadores da violência contra a mulher no Brasil.</li> <li>• Avaliar a gravidade dos números da pesquisa a ser analisada.</li> <li>• Levantar hipóteses para fatores motivadores dessa violência.</li> <li>• Refletir sobre os dados contidos no texto lido</li> </ul> <p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura individual e silenciosa do infográfico da pesquisa intitulada “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. Disponível em: <a href="http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/visivel_invisivel_infografico.pdf">http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/visivel_invisivel_infografico.pdf</a>. Acesso em: 18/03/2017.</li> <li>• Discussão acerca dos dados apresentados na pesquisa.</li> <li>• Utilização de conhecimentos de mundo para a criação de hipóteses que podem desencadear determinadas situações ou problemas.</li> <li>• Diálogo com apontamento e discussão dos fatores que motivam o processo de violência contra a mulher</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>• Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>
Aula 2	
Aula/duração	01 aula/45 minutos
Conteúdo	A natureza sócio-comunicativa do debate: produtor, destinatário, forma que assumirá a produção textual e participantes da produção.
Objetivos	<p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar oralmente conhecimentos adquiridos em contextos extraescolares.</li> <li>• Compreender a natureza comunicativa do debate.</li> <li>• Compreender a importância social da apropriação do gênero em estudo.</li> <li>• Reconhecer o seu caráter de gênero de realização oral.</li> <li>• Apropriar-se da proposta de produção de debate a ser realizada em sala de aula.</li> </ul> <p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sob a mediação da professora-pesquisadora, os alunos vão citando as características que já reconhecem do gênero a ser estudado.</li> <li>• A proposta de intervenção didática é apresentada.</li> <li>• A questão a ser debatida é elaborada.</li> <li>• As regras do debate são criadas pelos alunos e assinaladas no quadro pela professora.</li> <li>• Os alunos desenvolvem a capacidade de negociar posições em grupo.</li> <li>• Os alunos se subdividem, a partir de suas convicções – no momento – para assumirem uma das posturas possíveis no debate.</li> </ul>

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>• Observação da integração dos alunos para a chegada a consensos na elaboração da questão do debate e na definição das regras.</li> <li>• Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>
-----------	---

Planejamento das atividades relativas à aula da *produção inicial* da sequência didática.

Aula 3	
Aula/duração	01 aula/45 minutos
Conteúdo	Gênero oral textual/discursivo debate.
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir o gênero debate.</li> <li>• Mobilizar argumentos para a defesa de sua ideia.</li> <li>• Desenvolver mecanismos de sustentação, refutação e negociação.</li> <li>• Conseguir adequar-se às regras criadas pelo grupo de alunos durante a realização do texto.</li> <li>• Desempenhar satisfatoriamente o seu papel social previamente delimitado (debatedor ou moderador).</li> </ul>	Metodologia <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sob a mediação do (a) aluno (a) voluntário (a) para o papel de mediador (a), os alunos realizam a primeira produção do debate.</li> <li>• Expressam-se os alunos oralmente para atender a uma finalidade específica (produzir um debate que será exibido posteriormente para as turmas de nono ano da escola).</li> <li>• Mobilizam recursos para convencer o outro daquilo que o enunciador expõe.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>• Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</li> <li>• Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>
Aula 4	
Aula/duração	01 aula/45 minutos
Conteúdo	Avaliação da primeira produção do debate.
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber o debate como um momento privilegiado de exposição e defesa de ideias.</li> <li>• Promover uma avaliação da situação de produção do primeiro debate realizado em sala de aula.</li> <li>• Reconhecer os argumentos usados nas defesas das ideias.</li> <li>• Mobilizar instrumentos para realizar a autoavaliação.</li> <li>• Conseguir avaliar a participação dos colegas no debate.</li> </ul>	Metodologia <ul style="list-style-type: none"> <li>• O vídeo produzido durante a realização do debate é exposto, avaliado e comentado em seguida, inicialmente pelos alunos e, na sequência, pela professora pesquisadora.</li> <li>• O conteúdo do debate é entregue na sua forma transcrita para que, em grupos, os alunos identifiquem os argumentos e as estratégias utilizadas por aqueles que eram os debatedores da ação linguageira.</li> <li>• Os alunos manifestam a compreensão da natureza e da importância de utilizar argumentos que deem conta da defesa de sua tese.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>• Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</li> <li>• Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>

Planejamento das atividades relativas ao módulo 1.

Módulo 1: Com a palavra: a oralidade

Aulas 5 e 6	
Aula/duração	02 aulas/90 minutos
Conteúdo	Organização e estratégias de gerenciamento do gênero oral textual/discursivo debate.
Objetivos	<p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir das orientações da professora e da atividade de escuta de dois debates, os alunos anotam as informações acerca de como se deu a abertura, as trocas de turno e o fechamento do debate, bem como a integração entre os debatedores e entre eles e o moderador.</li> <li>• Audiovisualização de dois debates: Causas da violência contra a mulher-Conexão cultura/ Canal Futura. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=P3e_B9eHMf0">https://www.youtube.com/watch?v=P3e_B9eHMf0</a>. Acesso em:01/05/2017</li> <li>• e JC debate a violência contra a mulher/TV Cultura. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=O17mbPn89Ek">https://www.youtube.com/watch?v=O17mbPn89Ek</a>. Acesso em:01/05/2017</li> <li>• As informações anotadas foram expostas e debatidas com a turma e professora-pesquisadora ao final de cada exibição de vídeo.</li> <li>• Os alunos conseguem expor satisfatória e oralmente sua análise de um gênero oral.</li> </ul>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as estratégias utilizadas pelo moderador na condução do debate (abertura, trocas de turno, fechamento).</li> <li>• Perceber a importância da escuta do outro durante a execução do debate.</li> <li>• Aprender a gerenciar um debate.</li> <li>• Desenvolver a habilidade de escuta de gênero oral.</li> <li>• Mobilizar instrumentos de avaliação de gênero oral.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>• Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</li> <li>• Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>

Planejamento das atividades relativas ao módulo 2.

Módulo 2: O que dizer e para quem dizer

Aulas 7 e 8	
Aula/duração	02 aulas/90 minutos
Conteúdo	Aprofundamento de conhecimentos com relação à temática do debate, com ênfase nos objetivos de cada aluno.
Objetivos	<p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora lhes proporciona acesso à sala de informática da escola e os alunos são divididos em grupos por afinidade de opinião, tendo em vista não haver internet em todos os computadores desse ambiente na escola.</li> <li>• Os educandos mobilizam conhecimentos prévios acerca da prática social de pesquisas em sites da internet.</li> </ul>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentar sua atividade de pesquisa em sites da internet por tema.</li> <li>• Compreender a importância da busca por sites sérios com relação à divulgação de dados.</li> <li>• Selecionar informações em textos</li> </ul>

escritos ou orais (palestras, debates, seminários) pertinentes aos seus objetivos com a pesquisa (endossar seus conhecimentos para a defesa de suas ideias).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos começam a pesquisar informações, inicialmente apenas com a orientação para pesquisarem, e em seguida, a professora os orienta para a observação das fontes da pesquisa.</li> <li>É feita uma pequena exposição visando conscientizá-los para a busca por informações de sites, pessoas e fontes confiáveis, visando passar credibilidade ao auditório durante um debate.</li> <li>Os dados da pesquisa: textos, vídeos etc. seriam armazenados em <i>pendrives</i> para que possam ser analisados posteriormente e impressos, caso seja necessário.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</li> <li>Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>

Planejamento das atividades relativas ao módulo 3.

Módulo 3: Quando e quais estratégias utilizar para convencer o outro

Aula 9 e 10	
Aula/duração	02 aulas/90 minutos
Conteúdo	Debate de opinião de fundo controverso.
Objetivos	<p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos assistem a um debate sobre a redução da maioria penal promovido pela Globo News. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PQE5e76a8Vk">https://www.youtube.com/watch?v=PQE5e76a8Vk</a>. Acesso em: 15/03/2017.</li> <li>Em seguida, ao final da exibição do vídeo, expressaram suas avaliações acerca da postura dos debatedores e das formas de defenderem sua opinião.</li> <li>Os alunos caracterizaram o gênero em estudo a partir da análise do conteúdo do vídeo.</li> <li>A professora se encarregou de fornecer uma definição do debate de opinião de fundo controverso e promover um diálogo acerca desse tipo de debate, contrapondo-o ao debate deliberativo e debate para resolução de problemas.</li> <li>Alunos e professora discutiram acerca dos argumentos e das estratégias argumentativas observáveis no debate.</li> <li>Reconhecimento de mecanismos de sustentação e refutação.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</li> <li>Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>
Aula 11	
Aula/duração	01 aula/45 minutos
Conteúdo	As estratégias argumentativas: o recurso aos valores, generalizações indevidas e o argumento do excesso.

<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer estratégias argumentativas significativas para a defesa de ideias das três opiniões (machismo, leis ou não denúncia) que estão sendo defendidas no debate em sala de aula.</li> <li>• Mobilizar conhecimentos prévios que permitam a apropriação do conteúdo da aula.</li> <li>• Ver a adequação da estratégia ao tema abordado e aos objetivos do produtor do texto.</li> <li>• Perceber a adequação dessas estratégias à sua atividade argumentativa no debate.</li> </ul>	<p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São mostrados aos alunos, através de apresentação em slides, textos colhidos da mídia (propagandas) que apresentam esses tipos de estratégia e explicadas cada uma das estratégias objeto de estudo da aula, diante dos textos.</li> <li>• Depois de lidos os textos, os alunos formaram seis grupos, independentemente dos grupos de opinião já existentes na produção inicial e a partir das designações das estratégias, tentaram identificar quais delas predominam nos textos que estarão sendo expostos.</li> <li>• Cada grupo se encarregou da análise de determinados textos, sendo alternada a análise entre os grupos. No entanto, o julgamento dos erros da análise coube ao grande grupo formado pela professora e pelos demais alunos, ou seja, as conclusões dos grupos foram debatidas coletivamente,</li> <li>• A professora trouxe o conceito e exemplos de cada uma dessas estratégias em material impresso, que foi entregue individualmente a cada aluno.</li> <li>• Encaminha-se uma reflexão em torno dos recursos de que a língua dispõe para a defesa de ideias.</li> </ul>
<p><b>Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>• Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</li> <li>• Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>
<p>Aula 12</p>	
<p><b>Aula/duração</b></p>	<p>1 aula/45 minutos</p>
<p><b>Conteúdo</b></p>	<p>Argumentos de autoridade, do desperdício e dos fatos.</p>
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se de alguns tipos de argumentos.</li> <li>• Desenvolver o senso crítico baseado em análise de textos impressos e audiovisuais.</li> <li>• Analisar a pertinência dos argumentos e formas de sustentação e refutação dos mesmos.</li> </ul>	<p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição de apresentação através dos recursos oferecidos pelo <i>power point</i> contendo os exemplos dos argumentos que serão estudados na aula.</li> <li>• Depois da discussão do material, os alunos elencaram os argumentos de autoridade e dos fatos presentes no vídeo assistido nas aulas 9 e 10.</li> <li>• Os alunos e a professora pesquisadora expuseram sua análise do evento comunicativo e das formas de tornar eficazes (ou não) os argumentos apresentados num debate.</li> <li>• Os alunos receberam uma “apostila” com definição e exemplos dos argumentos estudados na aula em destaque no interior dos textos, e farão a leitura individual e silenciosa do material.</li> <li>• Após a leitura individual, um espaço para comentários, dúvidas e esclarecimentos será aberto.</li> <li>• Haverá uma discussão em torno do uso que se fez desses argumentos no debate e da sua eficiência para os momentos da enunciação.</li> </ul>
<p><b>Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>• Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</li> <li>• Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>

Planejamento das atividades relativas ao módulo 4.

Módulo 4: Construindo argumentos, expressando ideias

Aulas 13 e 14	
Aula/duração	02 aulas/90 minutos
Conteúdo	Operadores argumentativos.
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o princípio de que a argumentação está inscrita na própria linguagem enquanto mecanismo linguístico-discursivo.</li> <li>• Refletir sobre a importância da escolha dos conectivos enquanto operadores argumentativos.</li> <li>• Estabelecer relação entre instrumentos linguísticos e efeitos de sentido.</li> </ul>	Metodologia <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição feita pela professora, com o auxílio do <i>datashow</i>, de situações enunciativas ressaltando a importância e o papel argumentativo dos operadores argumentativos.</li> <li>• Leitura, análise e discussão dos exemplos apresentados em material impresso entregue aos grupos, sob a orientação de observarem o elo estabelecido entre as informações que os conectivos estavam conectando.</li> <li>• Resolução individual de atividade impressa e discussão das respostas.</li> <li>• Reconhecimento da importância dos conectivos na construção dos argumentos.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>• Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</li> <li>• Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>

Planejamento das atividades relativas à produção final.

Aula 15	
Aula/duração	01 aula/45 minutos
Conteúdo	Debate de opinião de fundo controverso.
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situar-se satisfatoriamente na produção de um gênero oral textual/discursivo de domínio público.</li> <li>• Produzir adequadamente debate de opinião de fundo controverso.</li> <li>• Expressar conhecimentos adquiridos na realização dos módulos após a primeira produção nessa reorientação do debate.</li> </ul>	Metodologia <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediados por um (a) moderador (a) os alunos produzem o debate de opinião de fundo controverso discutindo qual é o fator que determina o número crescente de casos de violência contra a mulher.</li> <li>• Compreendem a natureza linguageira do evento comunicativo do qual participa.</li> <li>• Desenvolvem satisfatoriamente o seu papel previamente delimitado (moderador, debatedor, auditório).</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>• Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</li> <li>• Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>
Aula 16	
Aula/duração	01 aula/45 minutos

Conteúdo	Avaliação da produção final do debate; comparação entre as duas produções; e avaliação do percurso realizado com o gênero.
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a natureza comunicativa do gênero de domínio público da linguagem oral, o debate.</li> <li>• Refletir acerca da adequação (ou não) à produção do gênero.</li> <li>• Mobilizar os conhecimentos adquiridos (também) para uma avaliação mais criteriosa de si e do grupo durante a realização do debate.</li> <li>• Comparar a produção inicial e final do gênero.</li> <li>• Refletir acerca da importância social da apropriação do gênero em estudo.</li> </ul>	<p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sob a mediação da professora-pesquisadora, os alunos avaliam as produções realizadas, a sua atuação no percurso, a atuação dos colegas e da professora, e os conhecimentos adquiridos.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos nas atividades propostas.</li> <li>• Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</li> <li>• Registro de intervenções realizadas.</li> </ul>

**APÊNDICE C – ATIVIDADE AVALIATIVA DO MÓDULO 4 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Dissertação: Ensino do gênero oral textual/ discursivo debate: estratégias argumentativas

Mestranda: Edilma Marinho Ribeiro Gomes

Orientadora: Edilma de Lucena Catanduba

Atividade avaliativa do módulo 4 da Sequência Didática

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Observe o texto a seguir:



1. Esse texto é uma propaganda de um dos modelos de carro da Chevrolet, o “montana”. Observe o texto central da propaganda, reflita sobre o uso da palavra ainda e assinale a alternativa correta.

- a) ela indica o argumento mais forte a favor de determinada conclusão.
- b) ela soma argumentos a favor da mesma conclusão.
- c) ela introduz uma conclusão com relação ao argumento apresentado anteriormente.

2. Qual é a característica que se quer destacar do carro a partir desse enunciado? Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

Avalie o texto que segue:

TEM COISAS QUE VOCÊ  
NÃO CONTA NEM PARA  
A MELHOR AMIGA.  
**POR ISSO EXISTE O 180.**

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER É CRIME.**

**LIGUE 180 E VIRE O JOGO.**

**LIGUE 180**  
Central de Atendimento à Mulher

Secretaria de  
Políticas para  
as Mulheres

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA

CLRT/BA

3. Pelo que se pode compreender do texto, quais seriam essas coisas que não se contam **nem** para a melhor amiga? Que elementos do texto lhe ajudaram a compreender isso?

---



---



---



---



---

4. O operador argumentativo **nem** indica o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão. Qual seria essa conclusão?

---



---



---



---

5. O uso do **por isso** indica a introdução de uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores. Esta conclusão, segundo o texto publicitário, seria boa ou má para a mulher? Explique.

---



---



---



---



---

6. Observe os enunciados a seguir e responda:

1. É mulher, **portanto** passa o dia todo dentro de casa.
2. É mulher, **porém**, passa o dia todo fora de casa.

a) Em qual enunciado, o operador argumentativo apresenta como natural e necessária a conclusão?

---

---

b) No outro enunciado, a conclusão é apresentada através de uma quebra de expectativas. Essa quebra revela um traço ainda presente na nossa sociedade. Qual seria ele?

---

---

---

# **ANEXOS**

## ANEXO A – TEXTO 1 PARA ESTUDOS

### Violência contra a mulher, um problema de saúde pública

Andréa Fachel Leal

Desde 1999, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou que 25 de Novembro é o Dia Internacional pela Eliminação da Violência contra as Mulheres.

Que importância tem essa data? Por que um dia especial?

É bom lembrar que esse é um problema de muitas pessoas. As mulheres constituem pelo menos metade da população mundial. Em algumas faixas etárias, como a dos idosos, são mais da metade das pessoas. Em todo o mundo, as mulheres têm maior expectativa de vida do que os homens. As mulheres sobrevivem aos homens, mas não podemos concluir que as mulheres tenham melhores condições de saúde do que eles.

Apesar de tantas mulheres no planeta, elas foram apenas muito recentemente reconhecidas como sujeitos plenos de direitos: na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida em Viena em 1993, declarou-se que os direitos das mulheres são direitos humanos. Acabaram-se as fronteiras entre o espaço público e o espaço privado como resultado, por um lado, de uma forte atuação do movimento organizado de mulheres, e por outro, das atrocidades cometidas na Guerra da antiga Iugoslávia, onde o estupro sistemático e em massa de mulheres foi empregado como estratégia de guerra. A violência doméstica e o estupro, crimes cometidos majoritariamente contra mulheres, foram declarados como crimes contra os direitos da pessoa humana.

Na definição da Convenção de Belém do Pará (Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, adotada pela Organização dos Estados Americanos, OEA, em 1994), a violência contra a mulher é “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”.

A violência contra a mulher é um problema de saúde pública. É necessário que estudantes (e profissionais já atuantes) na área da saúde sejam instrumentalizados e capacitados a atenderem as mulheres que chegarem aos serviços de saúde, vítimas de violência. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), “as conseqüências do abuso são profundas, indo além da saúde e da felicidade individual e afetando o bem-estar de comunidades inteiras”. A violência de gênero é um problema que afeta a saúde física e mental das mulheres, e que tem conseqüências econômicas e sociais.

É importante salientar que a violência contra mulheres ocorre num contexto específico dado por relações de gênero. Não é por acaso que as mulheres são as maiores vítimas. Não é tampouco porque as mulheres naturalmente sejam mais frágeis ou submissas. A violência contra as mulheres ocorre no contexto social e histórico em que as mulheres são discriminadas, tendo menor acesso à educação, a recursos materiais e simbólicos e a poder, tanto no âmbito privado quanto no público.

Deve-se enfatizar que um grande empecilho, por muito tempo, para a formulação e execução de programas e políticas que enfrentem o problema da violência contra mulheres é justamente a crença arraigada de que a violência no âmbito doméstico contra mulheres ou meninas era um problema da ordem do privado e familiar. Este problema, no Brasil, pode ser visto na expressão popular “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”.

A lei promulgada no Brasil que trata especificamente sobre a violência contra a mulher, conhecida como a Lei Maria da Penha, é recente: data de 2006 (Lei 11.340, 7 de agosto de 2006). A partir da Lei Maria da Penha, foram criados Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher nos estados, pelos Tribunais, com o respaldo de recomendação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) de 2007 (Recomendação Nº 9, de 06 de março de 2007 do CNJ).

Vejamos alguns dados importantes sobre a violência contra mulheres, da Organização Mundial de Saúde (OMS), das Nações Unidas (UNFPA) e do Brasil:

\* Todos os anos, mais de 1,6 milhões de pessoas morrem no mundo, vítimas de violência. Para cada pessoa que morre vítima da violência, muitas outras sofrem, sendo incapacitadas ou sofrendo por problemas físicos, sexuais, reprodutivos ou de saúde mental. No mundo todo, a violência é uma das

principais causas de mortalidade para pessoas com idade entre 15 e 44 anos. Isto significa que mais de 4400 pessoas morrem diariamente, vítimas de violência.

\* No mundo todo, a violência praticada contra mulheres envolve uma série de violações aos seus direitos humanos: tráfico de mulheres e de meninas, estupro, abuso físico, abuso sexual de mulheres e de crianças e também práticas tradicionais que implicam problemas permanentes para a sua saúde sexual e reprodutiva de meninas.

\* Uma das formas mais comuns de violência contra mulheres é a violência praticada pelo parceiro íntimo. Isto significa que as mulheres sofrem violência dos maridos, namorados ou companheiros – atuais ou passados. Outros homens que também mantêm uma relação íntima ou próxima com as mulheres e que muitas vezes são os seus agressores incluem pais, irmãos, padrastos. O espaço doméstico, da casa, por isso mesmo, pode ser considerado um dos espaços mais perigosos para meninas e mulheres.

\* As consequências da violência para a saúde das mulheres podem ser diretas ou de longo prazo.

Incluem:

- danos e feridas por violência física ou sexual; morte (incluindo o suicídio e a mortalidade materna, resultado de abortos inseguros);
- contaminação por infecções sexualmente transmissíveis e HIV/AIDS;
- gravidez indesejada;
- problemas de saúde mental (depressão, stress, problemas de sono, problemas de alimentação, problemas emocionais, uso e abuso de substâncias psicoativas e álcool);
- problemas físicos de médio e longo prazo (dor de cabeça, dor lombar, dor abdominal, fibromialgia, problemas gastrointestinais, problemas de locomoção e mobilidade).

\* Muitas das mulheres que recorrem aos serviços de saúde, com reclamações de enxaquecas, gastrites, dores difusas e outros problemas, vivem situações de violência dentro de suas próprias casas – é extremamente importante que profissionais de saúde sejam capacitados para identificar, atender e tratar pacientes que se apresentam com sintomas que podem estar relacionados a abuso e agressão.

\* A dimensão mais trágica da violência contra as mulheres são os assassinatos. De cada duas mulheres que morrem vítimas de homicídio no mundo, uma delas é morta pelo seu parceiro íntimo (40 a 70%), homens, em geral no contexto de uma relação abusiva.

\* Uma forma específica de violência contra mulheres é o abuso sexual. Uma em cada quatro mulheres do mundo sofrem abuso sexual, perpetrado por um parceiro íntimo, ao longo de suas vidas.

\* A prevalência de abuso físico ou sexual sofrido ao longo da vida por mulheres varia de 15% a 71% mundialmente.

\* Na América Latina e Caribe, a violência doméstica atinge entre 25% a 50% das mulheres.

\* As causas externas são a terceira causa de mortalidade no Brasil como um todo, o que aponta para a violência como um grave problema de saúde pública. A violência em geral pode ser exercida por diferentes agentes (por exemplo, policiais), contra diversas populações (o racismo é um exemplo de violência contra uma determinada população com base na cor da pele ou etnia) e pode ocorrer em muitos espaços (como a escola ou o espaço doméstico).

\* No Brasil, uma em cada cinco mulheres (20%) já sofreu algum tipo de violência física, sexual ou outro abuso praticado por um homem.

Quanto às consequências econômicas e sociais da violência contra mulheres, segundo dados do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD):

\* Um em cada 5 dias de falta ao trabalho no mundo é causado pela violência sofrida pelas mulheres dentro de suas casas.

\* A cada 5 anos, a mulher perde 1 ano de vida saudável se ela sofre violência doméstica.

\* As mulheres com idade entre 15 e 44 anos perdem mais anos de vida saudável ("disability-adjusted life year" ou DALY) em função do estupro e da violência doméstica do que em razão de câncer de mama, câncer de colo de útero, problemas relacionados ao parto, doenças coronárias, AIDS, doenças respiratórias, acidentes de automóveis ou a guerra (World Development Report of the World Bank, 1993). O estupro e a violência doméstica são causas importantes de incapacidade e morte de mulheres em idade produtiva.

\* Mulheres vítimas da violência podem sofrer com isolamento social, incapacidade para trabalhar, ficarem sem remuneração ou com menor remuneração, incapacidade para participar em atividades na comunidade e terem sua capacidade de cuidar de si mesmas e de seus filhos diminuída. Uma mulher

que sofre violência doméstica geralmente ganha menos do que aquela que não vive em situação de violência.

\* No Canadá, um estudo estimou que os custos da violência contra as mulheres superam 1 bilhão de dólares canadenses por ano em serviços, incluindo polícia, sistema de justiça criminal, aconselhamento e capacitação.

\* Nos Estados Unidos, um levantamento estimou o custo com a violência contra as mulheres entre US\$ 5 bilhões e US\$ 10 bilhões ao ano.

\* Segundo o Banco Mundial, nos países em desenvolvimento, estima-se que entre 5% a 16% de anos de vida saudável são perdidos pelas mulheres em idade reprodutiva como resultado da violência doméstica.

\* Um estudo do Banco Interamericano de Desenvolvimento estimou que o custo total da violência doméstica oscila entre 1,6% e 2% do PIB de um país.

A violência pode ser física, psicológica, moral, sexual, patrimonial, institucional, social, econômica, política ou estatal. A violência física é definida como ação ou omissão que coloque em risco ou cause dano à integridade física de uma pessoa. A psicológica, como ação ou omissão destinada a degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa por meio de intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal. A violência moral é aquela destinada a caluniar, difamar ou injuriar a honra ou a reputação de uma pessoa.

Violência sexual é o termo que se aplica a casos de estupro; abuso sexual denomina a violência sexual praticada principalmente contra crianças e adolescentes, por adultos. O assédio sexual é um ato de poder, onde uma pessoa se aproveita da condição de estar em posição superior no trabalho (ou escola, ou igreja, etc) para obrigar outra pessoa a aceitar suas propostas sexuais, mediante constante ameaça de demissão, rebaixamento salarial ou outra forma de perseguição; na maioria das vezes, ocorre por parte de homens contra mulheres. A violência patrimonial é qualquer ato de violência que implique dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais, bens e valores.

A violência institucional é todo tipo de violência motivada por desigualdades (de gênero, étnico-raciais, econômicas etc.) predominantes em diferentes sociedades. Essas desigualdades se formalizam e institucionalizam nas diferentes organizações privadas e aparelhos estatais, como também nos diferentes grupos que constituem essas sociedades.

Qual a especificidade afinal da violência contra a mulher?

Há vários tipos ou formas de violência contra as mulheres. As mulheres podem sofrer violência física, psicológica, moral, sexual, patrimonial, institucional, entre outras. Para a Organização Mundial de Saúde são atos de violência:

\* Estapear, sacudir, bater com o punho ou com objetos, estrangular, queimar, chutar, ameaçar com faca ou revólver, ferir com armas ou objetos e, finalmente, matar.

\* Coerção sexual através de ameaças, intimidação ou uso da força física; forçar atos sexuais não desejados, com outras pessoas ou na frente de outras pessoas.

\* Ciúme excessivo, controle das atividades da mulher, agressão verbal, destruição da propriedade, perseguição, ameaças, depreciação e humilhação.

\* Violência de gênero – violência sofrida pelo fato de se ser mulher, sem distinção de raça, classe social, religião, idade ou qualquer outra condição, produto de um sistema social que subordina o sexo feminino. Envolve uma relação de poder, onde o homem é dominante e agressivo e a mulher deve estar em posição de submissão e ser dócil; os homens buscam controlar as mulheres no que diz respeito aos seus desejos, opiniões e corpos (inclusive a sua liberdade de ir e vir).

Violência contra a mulher é qualquer conduta – ação ou omissão – de discriminação, agressão ou coerção, ocasionada pelo simples fato de a vítima ser mulher e que cause dano, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social, político ou econômico ou perda patrimonial. Essa violência pode acontecer tanto em espaços públicos como privados.

Por fim, é preciso mencionar duas formas de violência que se definem pelo espaço em que ocorrem ou pelos agentes que as praticam – a violência doméstica e a intrafamiliar.

Violência doméstica – forma de violência definida pelo espaço em que ocorre. Violência que ocorre

em casa, no ambiente doméstico. Portanto, a violência doméstica pode ocorrer nas relações entre as pessoas da família. Esta denominação mascara o fato de que independente da faixa etária das pessoas que sofrem violência física ou verbal, as mulheres (crianças, adultas e idosas) são as principais vítimas na violência doméstica. O lar é um espaço extremamente perigoso para as mulheres. A violência e as ameaças de violência limitam as mulheres na sua capacidade de negociar o sexo seguro.

Violência intrafamiliar – forma de violência definida pelas relações violentas que ocorrem entre membros da própria família (pai, mãe, filhos, marido, esposa, sogro/a, padrasto, madrastra, etc.). Entre as vítimas da violência intrafamiliar estão mulheres, crianças, idosos e deficientes. Na maioria das vezes, essa forma de violência ocorre no espaço privado. Inclui abuso físico, sexual e psicológico, a negligência e o abandono. A violência conjugal é uma forma de violência intrafamiliar: é a violência nas relações de casais (ou ex-cônjuges). A crítica a essa terminologia está em que também esconde o fato de que a principal vítima dessa violência é a mulher.

Estudos organizados pelas Nações Unidas revelam que 98,4% das vítimas de violência intrafamiliar na Bolívia e 85% das vítimas no Chile são mulheres.

A violência física, psicológica, sexual, moral, patrimonial, doméstica, intrafamiliar, entre outras, são diferentes práticas que podem ser enquadradas como formas de violência de gênero. [...]

Fontes consultadas:

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especialmente dados sobre a população e indicadores de saúde  
(cf. [http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic\\_sociosaude/2009/indicsaude.pdf](http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_sociosaude/2009/indicsaude.pdf))

Brasil. Ministério da Saúde do Brasil. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação em Saúde. Saúde Brasil 2007. Uma análise da situação de saúde. Brasília, Ministério da Saúde: 2008.

Campbell JC. Health consequences of intimate partner violence. *Lancet*, 359: 1331–36, 2002.

Estados Unidos da América. United States Department of Justice. Office on Violence Against Women. <http://www.ovw.usdoj.gov>

Fundo das Nações Unidas para as Populações. UNFPA: Violence against girls and women: a public health priority. <http://web.unfpa.org/intercenter/violence/index.htm>

García-Moreno C, Jansen HAFM, Ellsbert M, Watts CH. Prevalence of intimate partner violence: findings from the WHO multi-country study on women's health and domestic violence. *Lancet*, 368: 1260-1269, 2006.

International Conference on Population and Development (ICPD), Cairo, 1994.

Nações Unidas. Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women. United Nations General Assembly, 1979.

Organização Mundial de Saúde. Guidelines for medico-legal care for victims of sexual violence. Gender and Women's Health, Family and Community Health. Injuries and Violence Prevention, Noncommunicable Diseases and Mental Health. World Health Organization: Geneva, 2003. Disponível online no site da OMS (<http://www.who.int>)

Organização Mundial de Saúde. WHO Multi-country Study on Women's Health and Domestic Violence against Women. Initial results on prevalence, health outcomes and women's responses. Initial results on prevalence, health outcomes and women's responses. World Health Organization, Geneva: 2005.

Organização Mundial de Saúde. Women and Health. Today's Evidence, Tomorrow's Agenda. World Health Organization: Geneva, 2009. Disponível online no site da OMS (<http://www.who.int>)

Organização Mundial de Saúde. World Report on Violence and Health. Edited by Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi and Rafael Lozano. World Health Organization: Geneva, 2002. Disponível online no site da OMS (<http://www.who.int>)

REDE Interagencial de Informação para a Saúde. Indicadores Básicos para a Saúde no Brasil: Conceitos e Aplicações. Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS): 2008.

Rio Grande do Sul. Fundação de Economia e Estatística (FEE), especialmente estatísticas de população (cf. [http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/estatisticas/pg\\_populacao.php](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/estatisticas/pg_populacao.php))

UN Fourth World Conference on Women, Beijing, 1995.

Para saber mais:

Agência Patrícia Galvão - <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br>

AGENDE - Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento. <http://www.agende.org.br/>

Anis - Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. <http://www.anis.org.br/>

Articulação de Mulheres Brasileiras. <http://www.articulacaodemulheres.org.br/>

Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sepm/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/)

Católicas pelo Direito de Decidir. <http://catolicasonline.org.br>

CEPIA - Cidadania Estudo Pesquisa Informação e Ação. <http://cepia.org.br>

CFEMEA - Centro Feminista de Estudos e Assessoria. <http://www.cfemea.org.br/>

Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde - <http://www.mulheres.org.br/>

CRIOLA. <http://www.criola.org.br/>

Gelêdes Instituto da Mulher Negra. <http://www.geledes.org.br/>

International Women's Health Coalition - <http://www.iwhc.org/index.php>

Maria Mulher - Organização de Mulheres Negras. <http://www.mariamulher.org.br/>

Rede Feminista de Saúde - <http://www.redesaude.org.br/>

S.O.S. Corpo: Instituto Feminista para a Democracia. <http://www.soscorpo.org.br/>

Saúde da Mulher - [http://portal.saude.gov.br/portal/saude/area.cfm?id\\_area=152](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/area.cfm?id_area=152)

Secretaria Especial de Políticas para Mulheres - [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sepm/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/)

Teles MAA, Melo M. O que é Violência contra a Mulher? Coleção Primeiros Passos, 314. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Themis - Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero. <http://www.themis.org.br>

Andréa Fachel Leal é professora do curso de Medicina e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) Contato: DEA.LEAL@GMAIL.COM

Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Violencia-contr-a-mulher-um-problema-de-saude-publica/5/15366>. Acesso em: 02/08/2017

## ANEXO B – TEXTO 2 PARA ESTUDOS

### Desafios para a efetividade da Lei Maria da Penha

*Por Francisca Serrão\**

A violência contra a mulher é um fenômeno muito “democrático”, pois acontece em todas as classes sociais, idades, etnias, credos, tipos de família e localização geográfica. Ela se manifesta de diversas formas e é consequência de uma sociedade machista e patriarcal.

A violência de gênero é reforçada, reafirmada e perpetuada a todo momento na mídia, nas famílias, escolas, igrejas, locais de trabalho, na política, nos espaços públicos, na cultura, na legislação etc. Nesses espaços, os discursos ainda reforçam que a “missão” da mulher é cuidar dos filhos, da casa, dos maridos, dos doentes e dos idosos, mas ao mesmo tempo tais funções são socialmente desvalorizadas. Além de as mulheres não serem incentivadas a cuidarem de si e de suas vidas, muitas acabam assumindo múltiplas jornadas de trabalho, comprometendo sua realização pessoal e, muitas vezes, a própria saúde.

As igrejas frequentemente afirmam que as mulheres devem se esforçar para ser “puras” acima de tudo, reforçando também a ideia de que elas são maledicentes, imorais, frágeis e pecadoras. Às mulheres, se pede paciência e submissão, penitência e sacrifício. Reitera-se assim uma interpretação misógina do mito da expulsão de Adão e Eva do Paraíso, ou seja, a mulher é a pecadora que seduz o homem inocente e o faz pecar e, por isso, todos os sofrimentos do mundo são percebidos como consequência da desobediência da mulher. As igrejas muitas vezes reforçam ainda uma dupla moral para os homens: maridos traem, agredem, estupram e mal são admoestados, enquanto que elas são orientadas a perdoar seus agressores, mas não são incentivadas a fazer uma denúncia e a dar um basta nas agressões covardes que sofrem. Todo esse ideário faz com que a desigualdade de gênero seja reforçada e, pior, sacralizada, legitimando em grande medida a violência contra as mulheres. Não é à toa que ainda enfrentamos tantos desafios para a implementação da Lei Maria da Penha, criada em 2006 para coibir a violência contra as mulheres no Brasil.

A Lei Maria da Penha é um excelente instrumento, mas o machismo de magistrados/as, policiais, delegados/as e da sociedade em geral ainda dificulta seu cumprimento. As denúncias aumentaram com a implantação da Lei e, com isso, aumentou a visibilidade do grave problema social que é a violência contra a mulher, mas ainda assim em muitas localidades existe uma enorme disparidade entre a quantidade de denúncias e a quantidade de inquéritos, ocorrendo também uma demora injustificável para a punição dos agressores. Com tamanha morosidade e tantos descasos, muitas mulheres desistem de seus direitos e muitas outras são levadas a desistir pela pressão da família do agressor e, às vezes, por interferência até de sua própria família. Dessa forma, muitas vezes elas acabam sendo vistas como não merecedoras de justiça e são tidas até mesmo como culpadas pela agressão que sofrem. E elas não encontram apoio nem mesmo nas igrejas e templos que frequentam.

São muitos os desafios a superar para que a Lei Maria da Penha possa ter um resultado realmente significativo no combate à violência contra a mulher e, dentre tantos outros, podemos citar: a necessidade de mais delegacias da mulher e que elas funcionem ininterruptamente; orçamento público que garanta a implementação de políticas públicas que tornem humanizados os atendimentos às mulheres que sofrem violência; integração de todos os serviços em uma rede de atenção às mulheres; enfrentamento em todas as esferas governamentais da desigualdade de gênero e dos diversos tipos de violência que ela acarreta; capacitação sobre gênero para todos os/as profissionais que atuam nas instituições que atendem as mulheres ofendidas pela violência, principalmente a doméstica e familiar. Assim, os principais desafios que precisam ser superados urgentemente são:

- Delegacia da mulher em TODOS os municípios do Brasil;
- Atendimento às mulheres que sofrem violência que funcionem dia e noite em todos os dias da semana, incluindo sábado, domingo e feriado;
- Promoção de educação não-sexista;
- Agilidade na punição dos agressores;

- Criação do Fundo de Defesa da Mulher (FDM);
- Inserção, no orçamento de todas as instituições governamentais e não governamentais, de recursos e programas para o combate à violência de gênero;
- Implementação e o fortalecimento das Redes de Atenção à Violência doméstica em todo o território nacional

Como mulheres católicas, também queremos que as religiões sejam intolerantes com o machismo e com homens agressores; que acolham as mulheres em seus anseios e desejos e não as estimulem a ser apenas instrumentos para a realização alheia; que as autoridades religiosas condenem com rigor a desigualdade de gênero e as violências contra as mulheres; que ponham fim na violência simbólica que inferioriza as mulheres e ainda é tão presente nos discursos religiosos; que ensinem mulheres e homens que Deus quer um mundo bom e justo para todas as pessoas; que não legitimem mais nos púlpitos a violação do direito à dignidade humana das mulheres. Basta de humilhação, indignidade e de qualquer forma de violência contra as mulheres. Já!

*\*Francisca Serrão é pedagoga, especialista em gestão, em pedagogia gestora e educação infantil, ativista política, multiplicadora de Católicas pelo Direito de Decidir*

Disponível em: <http://catolicas.org.br/novidades/editoriais/desafios-para-a-efetividade-da-lei-maria-da-penha/>. Acesso em: 02/08/2017.

## ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL DO DEBATE

### Transcrição da produção inicial do debate – PI

1 - Moderadora: (...) éh:: vamo começar com a pergunta “machismos, leis limitadas ou a... a não denúncia: qual é a principal causa da violência contra a mulher?... As principais regras pro debate... não ofender verbalmente os colegas, respeitar o tempo de fala do outro e prestar atenção à fala do outro” ((olha o celular no intuito de deixá-lo pronto para a contagem de tempo de fala dos colegas))

((26 segundos depois, como ninguém não houvesse falado e após a orientação de uma colega, a moderadora repete a questão norteadora do debate))

2 - Moderadora: Vou perguntar agora a pergunta “machismos leis limitadas ou a não denúncia: qual é a principal causa da violência contra a mulher?”

3 - Aluna 1: Éh::: eu acredito na denúncia que muitas mulheres se calam e quando elas se calam ao invés de denunciar para diminuir o número de denúncias elas não denunciam aí se elas ficarem caladas ninguém vai saber o que está acontecendo com elas.

4 - Aluna 2: E as leis são poucas deveriam aumentar né?... as leis porque a lei só Maria da Penha não tá servindo porque tem poucas mulheres que vão à delegacia denunciar

5 - Aluna 3: Afinal... o mais difícil... a violência contra as mulheres vem do machismo “segundo o dicionário machismo machismo são as atitudes e comportamentos do homem do macho normalmente esses não aceitam a igualdade de direitos entre os homens e mulheres...ainda segundo o dicionário machismo cons/consiste na ideologia tanto do homem tanto da mulher seja a usar força usando o homem”

6 - Aluna 4: A violência contra a mulher...

7 - Aluna 5: [As mulheres não devem ficarem caladas, elas devem denunciar quando sofrer qualquer tipo de agressão... estupro, ameaças, chingamento e etcéteras

8 - Aluna 4: “a violência contra a mulher é algo secular... é ... empregado na escola do Brasil em pleno século XXI, o machismo ainda é tema recorrente no Brasil”

((8 segundos de pausa))

9 - Aluna 3: “afirma-se ainda que o machismo seja o contrário do feminismo e este, por sua vez, vai além do pedido de igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas mulheres mais radicais. O feminismo não aceita a participação ( ) dos homens na vida das mulheres.

10 - Aluna 4: “a cultura do machismo está fortemente presente no Brasil em grande parte dentro dos grupos mais jovens”

11 - Aluna 5: “maioria das mulheres sofrem desrespeito nas ruas são assediadas fisicamente em transporte públicos são agarradas ou beijadas sem o seu consentimento e elas não devem deixar o homem tirar a nossa liberdade porque é o que o homem tem direito a mulher não tem”

12 - Aluna 6: Nesses últimos tempo...ah::...existem muitos casos de violência contra a mulher ( )

13 - Aluna 2: “mesmo após a Lei Maria da Penha a violência contra a mulher só aumentou e também porque a lei não está sendo cumprida, mesmo... tENdo... acontecido a agressão... ((ri silenciosamente)) pode acontecer de o agressor pagar... pagar fiança dev/dev/deveria ter mais direitos”...

14 - Aluna 3: “diante dessa informações... algumas pessoas dizem que o machismo é num aceitar que as mulheres possam... e consigam exercer as mesmas funções e atividades que os homens fazem entretanto devemos ressaltar que desde os primeiros primórdios a sociedade é formada por ( ) matriarcal onde os pais eram os chefes das famílias onde as mulheres eram obrigadas a fazer todos os trabalhos domésticos ou não em algumas sociedades, as mulheres não tinham direito algum, elas eram escravas do lar... era pra isso que existiam... mais, quando surgiu o machismo?... o machismo é tão antigo quanto podemos imaginar sim o machismo está presente na sociedade desde os tempos das cavernas pode-nos parecer estranho afinal sempre lemos que os homens saem para caçar, eram responsáveis pelo sustento da família, mas não era assim que funcionava exatamente”

15 - Aluna 4: “pra quem não sabe o Brasil é... a terceira nação da América Latina, atrás apenas de... Nicarágua e República Dominicana/Dominicana que:: tem o machismo... e a violência contra a mulher

((5 segundos de pausa))

16 - Aluna 1: “êh::...eu sei que o machismo tem grande importância mas eu escolhi a denúncia porque acredito que se as mulheres não denunciarem é pior porque cada vez mais o machismo vai crescer e acredito que a denúncia tenha grande importância porque a maioria das mulheres que são agredidas não denunciam o que pode como eu já disse fazer o número aumentar e muito... eu também acho que as que para as agressões acabarem elas precisam tomar uma decisão, que é denunciar...”

17 - Aluna 5: “principalmente as mulheres negras que são as mais que sofrem agressão”

18 - Aluna 2: as leis também podem aumentar... não só as denúncias porque se aumentasse as leis não ia precisar de tantas mulheres ir... na delegacia denunciar

((7 segundos de pausa))

19 - Aluna 4: “é claro que existe uma cultura machista no Brasil sei que é complicado generalizar mais a nossa história não nega”

((8 segundos de pausa))

20 - Aluna 3: podemos encontrar o machismo até no trabalho ele o colega pas/passam a assediar você... e gera denúncia sendo assim as mulheres podem denunciar mas... é muito difícil que uma mulher possa denunciar o caso dela ser cantada assediada por um homem

21 - Aluna 1: êh:: mas elas precisam tomar coragem pra denunciar porque é melhor você sofrer por um minuto aquele assédio e denunciar do que você ficar sofrendo toda a vida

22 - Aluno 7: “mas poucos sabem que a violência doméstica vai muito além da agressão física ou estupro a lei Maria da Penha ( ) contra os tipos de abuso contra a mulher ( ) que a própria violência ( ) violência sexual, violência física, violência moral e violência psicológica”

((20 segundos de pausa))

23 - Moderadora: mais alguém quer falar?

24 - Aluna 2: “a Lei Maria da Penha reduziu em dez por cento o número de homicídios de mulheres”... porque várias mulheres elas se sentem... como é que se diz? ((em tom baixo))

25 - Aluna 5: ameaçadas?

26 - Aluna 2: sim... ameaçadas não elas se sentem como se estivessem presas e ( ) na morte elas querem se matar por conta por conta disso porque elas se sentem sim tal assim porque um homem estuprou ela ela vai se sentir:... presa não querem denunciar... isso leva a morte se ela tipo ao suicídio ela vai querer se matar porque aquilo não tá fazendo bem para ela ela não tá conseguindo mais viver com aquela culpa na cabeça dela.

27 - Aluna 1: e:: muitas mulheres também não denunciam por conta que ela pode acreditar que... algumas tem sentimentos pelos agressores e elas acreditam que eles podem mudar aí com isso eles

at/at/at/até às veiz até as vezes até convence elas que vai mudar pra elas num denunciarem e depois acabam fazendo o mesmo

28 - Aluna 2: e num terminam mudando né?

29 - Aluna 1: éh:

30 - Aluna 2: continua sendo a mesma coisa... por isso a lei Maria da Penha não tá reduzindo tA:Nto o caso de... homens batendo em mulher estuprando tem que existir mais existir mais leis

31 - Aluna 1: e as mulheres tem que ter mais coragem de denunciarem e tomarem essa atitude porque se elas não forem por elas ninguém vai defender elas

32 - Aluna 4: o machismo mata muito e contribui para a desigualdade social no Brasil

33 - Aluna 3: tem casos de mulheres que sofreram agressão verbal ou até estupro no trabalho ela vai falar para o chefe... o chefe não tá nem aí... porque ele em vez de ele em vez de punir o cara que fez isso na empresa ele não pune... ele num leva até a última brincadeira ah é coisa de homem acontece...

34 - Aluna 4: é::: ele acoberta

35 - Aluna 3: é ele acoberta o caso e a mulher sempre sai... indefesa

((13 segundo de pausa))

36 - Aluna 4: é:::

37 - Aluna 3: e gerando mais denúncias pode gerar mais leis que podem punir casos... bárbaros como o psicológico e físico

38 - Aluna 5: também é uma injustiça a mulhe::: ganhar menos no ambiente de trabalho e o homem ganhar mais...

39 - Aluna 4: é

40 - Aluna 5: como por exemplo os jogadores deee futebol...

41 - Aluna 4: éh::...muitas mulhe::res jogadoras de fubetol eu já conheci assim num conheci assim...mas vi passar na televisão o caso de uma jogadora de futebol é:: Formiga ela fal/ falou todo o passado dela disse que quando ela era criança que ia po treino jogar futebol os/os irmão dela criticava ah lugar de mulher é na cozinha e ela falou que tinha um irmão branco que crit/criticava muito ela e disse que... a escravidão não deveria ter acabado principalmente para as mulheres

42 - Aluna 1: e... mulher... éh lugar mulher mulher não tem lugar pra estar ela pode estar onde ela quiser e no momento que ela quiser porque as mulheres devem ter os mesmo direitos que os homens

43 - Aluna 4: [é que os homens tem é... exatamente

44 - Aluna 4: do jeito que o home pode ser jogador médico éh:::... professor a mulher tem todo o direito também de ser... como ele é

45 - Aluna 3: a sociedade tem que pensar e ver que a mulher num ( ) ou limpando a casa sim em todo lugar que ela quiser... como na sala de aula na aeronáutica... muitos casos antigamente a mulher não podia é ir pra aeronáutica porque era é coisa de homem o exército tem mulheres que sonham ir pro exército e não têm essa oportunidade...

46 - Aluna 1: e as mulheres também não devem educar seus filhos com a cultura do machismo tipo tem é... eu já vi várias mães que quando vê uma garota usando um short curto diz olha que puta pra o filho e o filho só vai acumulando isso que cada vez ele ( ) mais machismo... como elas educam os filho... elas que tem que ensinar principalmente que não é... não ensinar o machismo ensinar que todo mundo é igual um ao outro e deve tratar do mesmo jeito

- 47 - Aluna 2: e tanto faz o homem brincar com boneca ou com carrinho...
- 48 - Aluna 1: ou com carrinho...
- 49 - Aluna 2: num tem nada a ver isso...
- 50 - Aluna 1: tanto faz o homem usar o rosa e a mulher usar o azul...
- 51 - Aluna 3: no século vinte e um os pais têm que... relacionar a brincadeira da boneca com o carrinho... não o certo é que o pai mostrar que a criança também pode... o menino também brincar de boneca... já conheci casos que o irmão com a irmã eles brincam de casinha e isso num tem nada a ver ele pega o boneco dele do homem aranha e bota e diz que é o pai do da/da criancinha...
- 52 - Aluna 1: éh::
- 53 - Aluna 3: [e isso é bonito até de ver porque... tem crianças que os pais educam e é diferente do que era antigamente ( )
- 54 - Aluna 1: éh::... meu irmão brincou de boneca comigo e nem por isso... ele é machista
- 55 - Aluna 4: “o machismo é o comportamento expresso por...opiniões e atitudes de um indivíduo que recusa a...igualdade de direitos e deveres entre os gêneros sexuais favorecendo e...enaltecendo o sexo masculino sobre o feminino o machista é o indivíduo que...exerce o machismo”...
- 56 - Aluna 1: éh::: o machismo é muito forte também e... também já vi casos de mulheres que... tipo elas estão em praças aí o amigo vem e pega nas bundas delas e elas nem num tem atitude nenhuma não falam pra eles parar não fala nada ficam calada como se estivessem simplesmente aceitando esse fato...
- 57 - Aluna 2: esse abuso... porque isso é um abuso também...
- 58 - Aluna 1: é...
- 59 - Aluna 4: é... ninguém gostaria de estar... numa praça aí vim um safado... e fazer qualquer coisa com você... passar a mão na sua bunda no seu cabelo...ninguém ia gostar
- 60 - Aluna 1: [beijar...tentar forçar
- 61 - Aluna 4: [beijar sem você querer
- 62 - Aluna 1: [soltar enxerimento também...
- 63 - Aluna 4: exatamente
- 64 - Aluna 1: quando você passa vai dizendo delícia gostosa... isso também é um assédio
- 65 - Aluna 4: eu eu tenho um facebook e já vários carinhas éh::: muito mais velhos do que eu... já vieram soltar enxerimento comigo... e eu falei pra ele... se você não parar com isso eu vou tomar minhas providência vou ter que denunciar de você... não vou ficar calada...
- 66 - Aluna 1: é... também...
- 67 - Aluna 4: [vou denunciar...
- 68 - Aluna 1: também... isso está presente não só na vida diária como na vida social também... principalmente na rede social que tem muitos caras que...
- 69 - Aluna 2: [exatamente
- 70 - Aluna 1: usa da rede social pra... soltar enxerimento... para lhe chamar pra várias coisas...
- 71 - Aluna 2: [e nas... é...
- 72 - Aluna 1: chamar pro que não quer... até lhe apelidar lhe desrespeitar... e principalmente eles

usam pra abusar... eles abusam das redes sociais porque eles sabem que não vão ser descobertos... se fingem de fAke... várias coisas

73 - Aluna 2: e nas redes sociais também não existem leis... deveria existir pras redes sociais

74 - Aluna 1: éh::: isso aí nas redes sociais são muito pouco aplicadas

75 - Aluna 2: é... e não tem não existe uma... qualquer pessoa pode chegar lá falar o que quiser... falar o que quiser... dizer o que quiser... mandar a foto que quiser... já aconteceu isso comigo muitas vezes... foto... aí não tem leis só tem lá bloquear... somente...

76 - Aluna 1: [É...

77 - Aluna 4: é o machismo tem que acabar as denúncias tem que ser feitas e...também as leis né? As leis num podem tá acobertando homem tem que ir lá fazer seu trabalho

78 - Aluna 1: isso aí... Arrasou... amei! ((risos))

79 - Aluna 4: obrigada ((risos))

80 - Aluna 2: e as leis tem que aumentar também... porque são poucas... para as mulheres só são poucas

81 - Aluna 1: e as denúncias... mulheres tomem coragem e denunciem... quem esteja falando merda com você... não não precisa denunciar assim... mas você pode falar com ele se não resolver com ele você vai lá e denuncie também num dê moral pra ninguém porque tem muita mulher que dá moral tipo... tá elas dão moral quando o cara vai lá e fala tal e tal coisa ela vai e dá moral também isso aí também gera uma grande consequência ( )

82 - Aluna 2: e também e também... ah, tem mulher que vai pela cabeça da família...

83 - Aluna 1: é...

84 - Aluna 2: porque... o marido agrediu ela... a família diz não denuncia aí ela vai e num denuncia com medo...

85 - Aluna 1: éh::: as famílias também... devem deixar a mulher ter sua própria atitude...

86 - Aluna 2: a sua própria opinião...

87 - Aluna 3: gerando denúncias geram leis... que podem acabar até... com até com cultura do estupro...

88 - Aluna 1: é

89 - Aluna 2: como eu tava vendo hoje no meu facebook hoje que um cachorro impediu um estupro... e vai... e pode ser morto...

90 - Aluna 1: e eu vi que um... um mineiro que ele estuprava uma porca aí os porco foi e comeu ele ((risos))

91 - Aluna 2: e eu também vi... teve um tempo que eu vi no facebook que eu fiquei até surpresa com o que a própria mãe fez... ah... o marido dele estuprou a filha dela de... seis anos e ela foi na delegacia denunciou e não aconteceu nada... não vieram fazer nada ...

92 - Aluna 1: e eu vi uma história de uma mulher que ela morava com outro homem o pai da garota tinha morrido e ela morava com outro homem e esse homem estuprava a filha dela e quando ela foi falar pra filha... a filha dela foi contar pra ela que ele estuprava ela no lugar dela defender a filha dela ela defendeu o homem...

93 - Aluna 5: eu vi também isso aí...

94 - Aluna 4: ah... e tem vários casos assim...

95 - Aluna 2: e... aí a denúncia foi feita por ela mesma aí a mãe fez a própria lei dela...

96 - Aluna 1: éh... as mulheres têm que se ligar e prestarem atenção no que elas vão fazer na atitude que vão ter...

97 - Aluna 2: é... ela fez a própria lei dela... ela tava com muita raiva...

98 - Aluna 5: e vários homens agridem...

99 - Aluna 2: [aí decepou os órgãos dele...

100 - Aluna 5: agridem as mulheres e... depois ameaçam ela dizendo que se falar pra alguém.. ir na delegacia denunciar... matam ela quando sair do presídio...

101 - Aluna 3: não existe só contra a mulher...contra o homem também tem vários de futebol éh:::.... internacionais que eles já sofreram agressão de estupro... o técnico da Espanha ( ) depois que esse técnico passou por exames que foi comprovado que é verdade ( )

102 - Aluna 1: éh::: porque o que você ensina hoje a um garoto... no futuro ele vai praticar ( ) o que ele aprender quando é pequeno quando crescer ele vai praticar... se você ensinar a ele que não pode fazer tal coisa ele não vai fazer mas se você ficar defendendo ele quando ele... por exemplo... xingar uma garota ele vai continuar xingando porque ele acha que não vai ter... não vai ter nada que o impeça disso...

103 - Moderadora: pronto... vamos dar encerramento ao debate... ((olha para a câmera e sinaliza com a mão dando encerramento)) pronto

## ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL DO DEBATE

### Transcrição da produção final do debate - PF

1 - Moderadora: “boa tarde estamos aqui com os alunos Mirele com Esmeralda, Maria com Larissa e Mariana com Eliza para deba/debatermos sobre um assunto bastante delicado na sociedade que é a violência contra a mulher... esse vai ser nosso segundo debate sobre esse tema que deve ser amplamente discutido para descobrirmos a principal causa se é o machismo as leis ou a denúncia”... vamos dar início ao debate... quem gostaria de começar a defender sua causa?

2 - Aluna 1: ((levanta o dedo indicando que é candidata à fala)) boa tarde eu sou do grupo denuncia e escolhi esse grupo porque em meio a tantos motivos acredito que esse ainda seja o maior motivo para esse número de violência contra a mulher continuar crescendo posso comprovar isso através de dados apresentados pela pesquisa “visível e invisível encomendada pelo fórum de brasileiro... perái... encomendada pelo fórum brasileiro de segurança pública e realizada pelo Datafolha nela mostra que 52% das mulheres que sofrem algum tipo de violência não denuncia” ou seja não faz nada... ficam caladas e elas devem fazer isso pois só assim esse quadro pode mudar violência contra a mulher não é machismo é crime.

3 - Aluna 2: sim se elas denunciam... quanto por cento tu dissesse aí... que eu esqueci?

4 - Aluna 1: cinquenta e dois por cento não denuncia

5 - Aluna 2: cinquenta e dois por cento não denuncia... se a gente vai na delegacia...chega lá caso vamos supor assim... se essas mulheres vão na delegacia e não registrarem a queixa?

6 - Aluna 1: pelo menos elas falaram e não ficaram caladas

7 - Aluna 2: não mas ficaram caladas só que a delegacia num num fez nada... do que vai adiantar elas ir na delegacia e num registrar a queixa?

8 - Aluna 1: o importante é que elas falaram não se calar porque se eu me calo...se eu tô:: discutindo contigo e seu me calo é pior entendeu?

9 - Aluna 2: é...como foi o caso que eu encontrei na internet de uma... um namorado que agrediu uma mulher e ela ligou pra polícia e a polícia demorou 45 minutos pra chegar na casa dela

10 - Aluna 1: aí o problema já num tá na mulher, tá na polícia

11 - Aluna 2: [sim, só que quando ela chegou...o delegado disse pra ela só de boa vá pra casa e resolva na conversa... do que vai adiantar isso? ela vai na delegacia só que num denuncia? Os delegados ficam insistindo... ficam botando estratégia... ficam dizendo coisa e elas terminam não denunciando

12 - Aluna 1: mas elas têm que ter pensamento próprio próprio... se ela foi numa delegacia e não resolveu... o que é que eu fazer? eu vou noutra delegacia que com certeza vai resolver... se não resolver vou ficar tentando o importante é não desistir dos meus direitos

13 - Aluna 2: sim... só que também tem a questão da delegacia da mulher que não é aberta 24 horas...

14 - Moderadora: éh:::... Mariana, vocês concordam com isso ( )?

15 - Aluna 4: éh::: sim, concordo... concordo

16 - Aluna 8: as mulheres hoje em dia são tratadas como se fosse lixo

17 - Aluna 4: [é “porque ainda hoje em pleno século XXI as mulheres ainda continuam sendo vítimas do jogo perverso que a sociedade impôs um exemplo disso é caso acontecido no dia 31 de julho... funcionárias da Marvel receberam uma enxurrada de racismo” e... éh... essas funcionárias estavam apenas tomando milk-shake... tiraram uma selfie, postaram e vários caras foram comentar, criticar, num sei o quê até falar em estupro...éh ... um desses rapazes falou

18 - Moderadora: Maria...

19 - Aluna 1: então... já nesse caos aí de falar em estupro o que elas devem fazer é denunciar...

20 - Aluna 4: é só que elas não podia denunciar porque elas elas tiveram medo de acontecer algo pior com elas tipo elas serem estupradas... ser ... de acontecer qualquer coisa...

21 - Aluna 8: ( )

22 - Moderadora: vocês concordam?

23 - Aluna 2: (( acena positivamente com a cabeça)) uhum

24 - Aluna 1: eu acredito que o medo... o medo é a gente que faz... medo todo mundo tem mas a gente tem que fazer o quê? a gente tem que vencer esse medo porque só...essa... assim só se a gente vencer é que a gente vai conseguir se a gente ficar com medo... tipo eu... como era pequena eu num ia no dentista porque eu num tinha medo mas eu tinha que vencer esse medo porque eu precisava... vencer o medo

25 - Aluna 4: bom... mas historicamente os homens têm mais direitos que as mulheres porque naqueles tempo lá os homens podia votar mas num era nem todos homens que votava né? também as mulheres não podia e “isso passou a ser pra elas a ideia de que são superiores e que quando ou questionados deve ser devem agredir para fazer valer aquilo que desejam”

26 - Aluna 1: home... calma aí tu falasse o quê, Mariana? ((baixinho))

27 - Aluna 4: ((risos))

28 - Aluna 2: eu acho que agressão num vai levar a nada... agora o cumprimento da lei Maria da Penha... ela vai... se não tão aplicando como é que ela vai ser cumprida? A única coisa que tá faltando é...elas tão indo denunciar... e as delega/as delegacias não estão fazendo o direito delas o que deve ser feito? mesmo se elas chegasse lá dizendo meu marido me deu uma tapa... se ela chegou lá é porque ela tá querendo e se ela chegou lá o delegado disse... não...pode voltar pra casa... do que vai adiantar ela sair da casa dela e ir pra um canto e quando chegar lá vai ser a mesma coisa?

29 - Moderadora: Maria, você concorda ou discorda de Mirele?

30 - Aluna 1: éh:::...eu concordo mas ainda continuo defendendo a minha ideia de denuncia né? porque o importante é que elas já foram lá elas já fizeram a parte delas agora cabe à justiça éh:::... fazer cumprir o seu dever né?

31 - Aluna 2: sim... e também tem o caso das mulheres que elas sofrem agressão e elas ficam com com hematomas e isso também devia... e eles pedem prova pra tentar provar que ela sofreu aquela agressão... do que vai adiantar pedir prova? se a mulher tá indo lá ela vai inventar uma mentira? dizer aí meu marido me bateu? NÃO... acho que logicamente se ela tá indo lá é porque ela quer aí a própria delegacia vai pedir pra ela fazer o quê? vai pedir pra ela fazer um exame... vai pedir provas que ela traga provas de que ela foi agredida... do que vai adiantar isso? se ela tá num indo lá...num vai precisar de nada... ela já tá indo lá

32 - Moderadora: vocês acham que o machismo não diminui com as leis?

33 - Aluna 4: é

34 - Aluna 1: até certo ponto porque agora... eu tava vendo dados numa pesquisa feita pelo instituto Avon... e a mulher tem denunciado mais elas têm deixado o machismo de lado porque eu acho que o

machismo num num é bem machismo o machismo é um crime então se elas denunciar o machismo provavelmente continuar denunciando ele vai acabar mas se elas se calarem...não

35 - Aluna 4: não não é não não vai acabar de nenhum jeito vai acabar... o machismo como eu falei em pleno século vinte e um o machismo não acabou... o machismo ainda continua na nossa sociedade e não é só no Brasil aqui que as mulheres sofre violência... não em vários países também no... éh:.... "no Canadá um estudo que o cu...um estudo estimou que o custo da violência contra as mulheres por su... superaram um bilhão de dólares canadense por ano em serviço incluindo polícia sistema de justiça criminal aconselhamento e capa capacitação"

36 - Aluna 2: sim...é...falando também dos números ééé a cada cinco minutos uma mulher é agredida no país

37 - Aluna 1: e muitas delas não denunciam que estão sendo agredidas

38 - Aluna 2: e se elas vão à delegacia denunciar e o delegado não faz o papel dele nem a polícia?

39 - Aluna 1: aí o problema é do delegado e não da mulher ela já fez a parte dela que foi denunciar

40 - Aluna 2: sim mas se ela foi denunciaaa e... ela não prestou a queixa o problema tá em qual?

41 - Aluna 1: o problema é que quando ela chega na delegacia o delegado fica influenciando a não denunciar e ela sem pensamento próprio não denuncia é isso que acontece

42 - Aluna 2: sim aí...

43 - Aluna 8: muitas com medo também

44 - Aluna 2: muitas vezes ela volta pra casa e... ele o marido vai à delegacia e termina matando ela do que vai adiantar ela chegar numa delegacia sentar lá dizer tudo o que aconteceu eeee o delegado não fazer nada num prender num investigar... como foi que aconteceu não dizer nada só dizer tá certo só ficar escutando e num prestar nenhum boletim nada do que vai adiantar isso?

45 - Aluna 1: ultimamente... pelos dados eles vêm prestando

((4 segundos de silêncio))

46 - Aluna 2: no que eu acho que o problema tá nas leis mas também tá na denúncia se elas também denunciar aí num tá sendo um... ocorrido deveria existir mais leis elas num a lei maria da penha ela não é rígida... o suficiente

47 - Aluna 4: é no Brasil em cada cinco mulheres vinte por cento já sofreu algum tipo de violência física, sexual ou outro abuso praticado por homem... é... eu conheço uma mulher que ela sofre muito mas ela assim não tem coragem de denunciar o marido dela porque ela falou que já foi ameaçada muitas vezes... por ele

48 - Aluna 2: sim tem também outro problema das delegacias que elas são só são trezentas e sessenta delegacias de da mulher para cinco vírgula cinco mil municípios no Brasil e para cinco quinhentos e cinquenta e quinhentos e noventa e sete cidades brasileiras são muitas poucas delegacias para muito município e pra muita cidade

49 - Moderadora: você concorda, Maria, com o que ela falou agora?

50 - Aluna 1: mais ou menos porque... ter delegacia até tem o problema é que a mulher não denuncia segundo os dados apresentados pela mesma pesquisa que venho citando que é a pesquisa feita pelo instituto avon em 2011 os dados mostram que 27 por cento das mulheres que não denuncia é porque têm dependência financeira e afetiva do parceiro mas não é somente nas pesquisas e como na realidade também eu já vi casos de onde a mulher é agredida pelo marido e não denunciar denunciava por amá-lo e depender financeiramente dele e depois que ele batia se arrependia e dizia que amava ela mas quem tira primeiro sua lágrima pra poder tirar seu batom não te ama e amor ba bater machucar não é amor e quanto à dependência pra tudo a gente dá um zêlo, dá um jeito ou seja a gente num tem

que deixar nada impedir a gente de denunciar porque ele nada pode impedir a gente de denunciar ele uma atitude pode mudar uma vida então é... eu tô encorajando as mulheres a denunciarem já que tem tão poucas delegacias

51 - Aluna 2: sim e como é que elas vão denunciar se tem tão poucas delegacias?

52 - Aluna 1: procurar a delegacia mais próxima se a mais próxima não resolver procurar outra e vai procurando

53 - Aluna 2: tem tem municípios que nem delegacia tem

54 - Aluna 9: é

55 - Aluna 2: cidades que nem delegacia tem o que é que elas vão fazer? Elas vão tipo assim ela mora... em rio grande do norte vai se locomover pra São Paulo pra denunciar?

56 - Aluna 1: mas eu tenho certeza que existe telefone na casa dela e ela pode ligar porque quando uma pessoa liga pra uma central se ela não resolver você vai ligar pra o:::utra

57 - Aluna 4: sim mas mesmo as denúncias que elas fazem às vezes não adianta às vezes eles não ajudam as denúncias não ajuda as mulheres

58 - Aluna 2: e também às vezes ocorre de policiais machistas o que... prejudica muito as mulheres a denunciar...

59 - Aluna 4: não não aí...

60 - Aluna 1: não

61 - Aluna 2: claro

62 - Aluna 1: aí eu discordo

63 - Aluna 2: claro que sim... por que discordar?

64 - Aluna 4: o policial apenas está fazendo o trabalho dele

65 - Aluna 2: sim mas eles são machistas porque...

66 - Aluna 4: são machis não são machistas

67 - Aluna 2: por que?

68 - Aluna 1: muitos são machistas

69 - Aluna 4: é... não

70 - Aluna 1: já vi casos de os policiais serem machistas

71 - Aluna 4: isso...

72 - Aluna 1: inclusive quando as mulheres quando saem com um homem... como Mirele já disse ele até influencia a mulher a não denunciar...

73 - Aluna 2: claro como o caso que eu apresentei agora da mulher que...que foi agredida pelo namorado os policiais vinham dizendo o quê... daqui a pouco vão voltar dentro da polícia dentro do carro da polícia daqui a pouco vão voltar daqui a pouco (inaudível)

74 - Aluna 4: por que daqui a pouco vão voltar? ...Num entendi

75 - Aluna 2: porque

76 - Aluna 4: hum

77 - Aluna 2: porque eles dois num tão indo denunciar?

78 - Aluna 4: estão

79 - Aluna 2: quando chegar lá ela vai denunciar mas num dá mais ou menos uns dois dias... aí eles tão juntos de novo

80 - Aluna 8: ah tá

81 - Aluna 4: a isso aí o que tem a ver com os policial machistas?

82 - Aluna 2: sim o que é que tem a ver? Eles tão influenciando eles tão dando tipo tão ajudando tão botando coisa na cabeça da mulher pra ela não ir pra ela não fazer aquilo tipo o delegado

83 - Aluna 4: mas...

84 - Aluna 2: se o delegado não (inaudível) vá pra casa resolve na conversa

85 - Aluna 4: é por isso que muitas vezes assim eu sou mulher eu defendo as mulheres é claro mas assim é por isso que muitas vezes as mulheres são agredidas porque a mulher ela devia ter feito o... serviço dela lá ir denunciar... ir atrás das leis não ir em conversa de policial se ele fosse ma se ele fosse machista ele que fosse

86 - Aluna 2: não calma aí calma aí só que ela foi denunciar e o policial e nem o delegado o delegado não quis registrar a queixa ela tava com manchas no corpo ela di o policial mesmo disse a ela vá fazer o exame de do IML quando você chegar lá as manchas já vão ter desaparecido

87 - Moderadora: corpo delito?

88 - Aluna 2: é

89 - Aluna 1: um é mas também num tem só uma delegacia e também só num tem um delegado né? se ele não resolveu ela poderia ter tido ter ido em outra e ter resolvido...

90 - Aluna 2: e se só tivesse uma delegacia?

91 - Aluna 1: mas o problema é que agen eu num trabalho com se tivesse eu trabalho com o que tem se eu tenho delegacia aqui meu dever é ir lá denunciar se num tem se a daqui não tá funcionando igual a desse bairro mesmo os policial tão ali mas eles sempre encaminham pra de Campina então eu vou lá em Campina e resolvo se eu num conseguir indo eu vou e ligo pra mim num dá a viagem perdida

92 - Aluna 2: também como a falta de capacidade (inaudível) públicos como eles como elas são tratadas na delegacia... isso é um caso também de machista os homens eles acham que a mulher é... sei lá menos que eles aí tratam ela do jeito que ele quer

93 - Aluna 8: como se ela fosse um lixo

94 - Aluna 2: é

95 - Aluna 1: mas isso vem diminuindo e muito né? porque elas têm conquistado muitos direitos

96 - Aluna 4: é

97 - Moderadora: pra finalizar vocês querem falar alguma coisa?

98 - Aluna 4: não... as conse... é... "as consequências da violência para a saúde das mulheres pode ser diretas ou de longo prazo inclui danos e feridas por violência física ou sexual morte incluindo o suicídio e a mortalidade materna é...resultado de abortos inseguros contaminação por infecções sexualmente transmissíveis e HIV/AIDS gravidez indesejada problemas de saúde mental depressão estresse problemas de sono problemas de alimentação e vários outros problemas"

99 - Moderadora: é... Maria você tem alguma frase pra terminar?

100 - Aluna 1: um?

101 - Moderadora: você quer terminar com que frase?

102 - Aluna 1: é...o meu único recado é...que as mulheres tenham amor próprio e não se calem pra manter uma relação onde muitas vezes seu parceiro nem valoriza você porque a gente é muito mais do que os homens pensam a gente é mais do que a gente mesmo pensa que é então que elas denunciem essa é minha única mensagem

103 - Moderadora: Mirele...

104 - Aluna 5: eu também que elas não tenham vergonha e... que elas não acreditem em nada ( )

105 - Moderadora: então...damos por encerrado o debate