

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

PAULA WANESSK GUIMARÃES MEDEIROS

**O DEBATE REGRADO NO DESENVOLVIMENTO DA
ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR NA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Garanhuns-PE/2018

PAULA WANESSK GUIMARÃES MEDEIROS

**O DEBATE REGRADO NO DESENVOLVIMENTO DA
ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR NA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG, para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré.

Garanhuns-PE/2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

M488e Medeiros, Paula Wannessk Guimarães
O debate regrado no desenvolvimento da argumentação
escolar na modalidade oral da Língua Portuguesa / Paula
Wannessk Guimarães Medeiros. – 2018.
181 f.

Orientadora: Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Garanhuns, BR-PE, 2018.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s)

1. Linguística 2 Análise do discurso 3. Prática pedagógica
I. Larré, Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo, orient.
II. Título

CDD 410

PAULA WANESSK GUIMARÃES MEDEIROS

**O DEBATE REGRADO NO DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO
ESCOLAR NA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 31/08/2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré
Orientadora: Letras – UFRPE

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes
Examinador Interno: Letras – UFRPE

Prof. Dr. Julio César Fernandes Vila Nova
Examinador Externo: Letras – UFRPE

Dedico aos meus pais, que sempre me incentivam e me apoiam em todas as minhas decisões.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus Pai Todo Poderoso, que me concedeu mais essa conquista. Nos momentos mais difíceis em que pensei em desistir, ele estava ali ao meu lado, soprando em meus ouvidos, me fazendo entender que eu conseguiria.

Aos meus pais, Paulo e Quitéria, alicerces da minha vida. Sem eles eu não seria o que sou.

À minha querida orientadora, misto de mulher e anjo que guiada por Deus se fez presente em minha vida, acreditando em mim, quando eu menos acreditava.

Ao meu noivo Aguinaldo, em sua paciência durante toda essa minha jornada, me apoiando e me dando força para que a trajetória não se tornasse tão árdua.

Aos meus irmãos, Paulo, Petrônio e Luciene pelo apoio e incentivo nos momentos em que mais precisei.

A todos os meus professores do Mestrado Profletras, que me enriqueceram com suas contribuições. Em cada aula, um novo aprendizado, uma nova concepção e, além disso, por me fazerem resgatar e entender que a educação é ainda, a base de toda e qualquer sociedade.

Aos meus amigos queridos do Profletras, heróis e heroínas, que tive o privilégio de conhecer. Vocês foram fundamentais para o meu crescimento como ser humano e como profissional. Obrigada a cada um por ter feito parte de minha história, pelas conversas divertidas, pelas angústias divididas, pelo jeito especial de cada um ser. Desejo que todos (as) tenham muito sucesso. Que Deus lhes conceda infinitas bênçãos.

Aos professores de minha Banca de Qualificação, Prof.^a Dr^a Juliene Barros e o Prof.^o Dr. Júlio César Vila Nova, pelas grandes considerações acrescidas junto à pesquisa, contribuindo significativamente para que ela de fato se concretizasse. A todos (as) os

(as) Professores Doutores (as) da Banca da Dissertação, pela gentileza e cordialidade em aceitarem participar nesse momento decisivo, como membros da Defesa da minha Dissertação. Aos senhores (as), meus sinceros agradecimentos.

À escola Municipal José Soares de Almeida, representada pela gestora Maria Almeida e a professora de Língua Portuguesa da turma pesquisada, que acreditaram, confiaram e, acima de tudo, possibilitaram a aplicação da minha pesquisa.

Aos queridos alunos (as), sujeitos participantes da pesquisa que contribuíram de maneira fundamental para a realização desse trabalho.

A Capes, pela concessão da bolsa de estudos contribuindo significativamente para o meu investimento e desenvolvimento como pesquisadora.

Ao governo do estado de Pernambuco pela concessão da minha licença parcial para cursar o Mestrado.

À gestora da Erem Francisco Madeiros, quando nos momentos mais críticos e angustiantes na produção de minha pesquisa, me compreendeu em seu lado mais humano.

A todos (as) os (as) meus (minhas) amigos (as), pela força dedicada, pelo incentivo, pelas orações, por todas as vezes que me apoiaram com uma palavra amiga e, acima de tudo, por acreditarem em minha capacidade como ser humano e como profissional.



*Não haverá borboletas se a vida
não passar por longas e
silenciosas metamorfoses.*

Rubem Alves

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi analisar através do gênero textual/discursivo *debate regrado* o desenvolvimento argumentativo escolar (LIBERALI, 2013) na modalidade oral da Língua Portuguesa, numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Educação Básica situada na mesorregião do Agreste do Estado de Pernambuco. Esse trabalho de intervenção traz uma reflexão sobre as novas concepções de língua e de linguagem e sobre os gêneros textuais/discursivos como instrumentos fundamentais para o ensino-aprendizagem de uma língua a serviço das interações sociais (BAKHTIN, 1997), dos gêneros como instrumentos de aprendizagem (MARCUSCHI, 2005, 2008, 2010), nas práticas de ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), nas relações sócio-histórico-culturais (VYGOTSKY, 1991) e na argumentação escolar num movimento crítico colaborativo (LIBERALI, 2013). Os dados para análise foram constituídos pelas transcrições obtidas através da primeira e da última produção do gênero debate e do questionário avaliativo aplicado ao final da atividade. A análise do *corpus* selecionado está centrada nos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da argumentação escolar (LIBERALI, 2013) observados através das falas transcritas dos estudantes. Os resultados obtidos esclarecem o êxito da atividade, permitindo perceber por meio das duas produções realizadas a presença da argumentação escolar numa relação de crescimento da criticidade e a reflexão dos estudantes em relação à temática desenvolvida.

Palavras-chave: Gêneros textuais/discursivos. Práticas de ensino de Língua Portuguesa. Debate. Argumentação.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze through the textual/discursive genre debate the argumentative development (LIBERALI, 2013) in the oral mode of the Portuguese language, in a class of 9th year of a municipal School of Basic Education located in the mesoregion of Agreste in the State of Pernambuco. This work of intervention brings a reflection on the new conceptions of language and, on the textual/discursive genres as fundamental instruments for the teaching-learning of a language in the service of social interactions (BAKHTIN, 1997); of the genres as learning instruments (MARCUSCHI, 2005, 2008, 2010); in the Portuguese language teaching Practices (BRAZIL, 1998); in the socio-historical and cultural relations (VYGOTSKY, 1991) and in the school argument in a critical and collaborative movement (Liberal, 2013). The data for analysis were made by the transcripts obtained through the first and last production of the debate and the questionnaire applied at the end of the activity. The analysis of the selected corpus is centered on the enunciative, discursive and linguistic aspects of the school argument (LIBERALI, 2013) observed through the transcribed speeches of the students. The results clarify the success of the activity, allowing to perceive through the two productions carried out the presence of the school argument in an improvement of critical thinking and the reflection of the students in relation to the thematic developed.

Keywords: Textual/discursive genres. Portuguese language teaching practices. Debate. Argumentation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles.....	21
Quadro 2. Relação gênero, texto e discurso.....	24
Quadro 3. Teorias de gêneros.....	27
Quadro 4. Uso e reflexão da língua (gem) oral e escrita.....	45
Quadro 5. Dicotomias estritas.....	58
Quadro 6. Aspectos enunciativos.....	74
Quadro 7. Categorias discursivas.....	75
Quadro 8. Mecanismos linguísticos do discurso.....	76
Quadro 9. Descrição da Sequência Didática.....	87
Quadro 10. Aspectos positivos e negativos da atividade.....	89
Quadro 11. Aspectos enunciativos.....	91
Quadro 12. Aspectos discursivos.....	92
Quadro 13. Aspectos linguísticos.....	93
Quadro 14. Aspectos argumentativos na produção inicial.....	115
Quadro 15. Aspectos argumentativos na produção final.....	141

LISTA DE ESQUEMAS E FIGURAS

Esquema 1. Eixo Uso.....	45
Esquema 2. Eixo Reflexão.....	46
Esquema 3. Formas de debate.....	66
Figura 1. Modelo de sequência didática.....	51
Figura 2. Relação dos gêneros fala-escrita.....	60
Figura 3. Contínuo fala-escrita.....	61
Figura 4. Contínuo dos gêneros fala-escrita.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS

1. ISD - Interacionismo Sócio-discursivo.
2. ZDP - Zona Desenvolvimento Proximal.
3. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.
4. SD - Sequência didática
5. BCC - Base Curricular Comum

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS	21
1.1. Diferentes perspectivas teóricas de gênero.....	25
1.2. O estudo do gênero no interacionismo sócio-discursivo e o desenvolvimento humano.....	30
1.3. Perspectiva sócio-histórico-cultural da educação em Língua Portuguesa.....	34
1.4. Aprendizado e zona de desenvolvimento proximal.....	38
2. OS PCN E AS NOVAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM	41
2.1. Os PCN e as práticas de ensino da Língua Portuguesa.....	44
2.2. Sequência didática como prática de ensino.....	49
2.3. O ensino da Língua Portuguesa e os gêneros orais.....	53
2.4. Fala e escrita e o ensino de Língua Portuguesa.....	57
2.5. O gênero <i>debate regrado</i> e as práticas orais de ensino-aprendizagem.....	62
3. ESTUDOS DA ARGUMENTAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	68
3.1. Argumentação e o ensino de língua e de linguagem.....	70
3.2. Aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da argumentação.....	73
4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	77
4.1. Metodologia.....	78
4.2. O Contexto da Pesquisa.....	81
4.3. Os sujeitos da pesquisa.....	82
4.3.1. A pesquisadora.....	82
4.3.2. Os estudantes – turma	83
4.4 – Instrumentos para a Coleta da Pesquisa.....	84
4.4.1. Tema escolhido.....	85
4.4.2. Planejamento das aulas ministradas.....	86
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	91

5. 1. Análise da primeira produção.....	94
5.1.1. Discussão da primeira produção.....	113
5.2. Análise da produção final.....	117
5.2.1. Discussão da produção final.....	139
5.3. Análise do questionário avaliativo.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES.....	156
ANEXOS.....	177

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação, *O Debate regrado no desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da Língua Portuguesa*, traz à luz das novas teorias de ensino, uma prática de intervenção sistemática através de um gênero argumentativo da oralidade. Esse trabalho interventivo foi de suma importância para a minha construção pessoal e profissional, pois favoreceu um novo olhar sobre a educação, sobre os gêneros textuais e seu universo discursivo e, sobretudo, as práticas de ensino-aprendizagem de língua e de linguagem relacionadas às interações sociais. No entanto, antes de relatar sobre esta atividade de pesquisa, farei uma breve apresentação sobre minha formação e trajetória como professora de Língua Portuguesa.

O início de minha vida profissional ocorreu em 2002, quando comecei a lecionar a disciplina Literatura no cursinho *PREVUPE*, Pré-vestibular da UPE, curso este que ofertava, gratuitamente, aos estudantes carentes de Garanhuns e cidades circunvizinhas, aulas direcionadas para o programa vestibular. No final do mesmo ano me formei em Letras, habilitação Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco - UPE/*campus* – Garanhuns. Em 2005 concluí Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, pela mesma universidade. No período de 2003 a 2005, já lecionava em escolas públicas com contrato temporário, foram os meus primeiros contatos com a Educação Básica ensinando as 5ª séries, atualmente, 6º anos. Fui me identificando com a prática de sala de aula e com ela criando laços, vínculos com a profissão.

Atualmente, leciono na Educação Básica, EJA e Ensino Médio nas redes municipal e estadual de ensino como professora efetiva. No meu percurso profissional sofri muitas inquietações, vivi momentos de paixão, mas também de desilusão e, até, de pura descrença. Porém, ainda havia em mim, uma esperança, de que eu poderia agir de maneira diferente em minha prática pedagógica, fazer melhor o que outrora fazia. Foi nesse ponto que acreditei, buscando mais uma vez na educação, o meu suporte, o meu alicerce. O Mestrado *Profletras*, no entanto, me abriu novos horizontes, novos pensamentos, me fez repensar minha prática, refazer meu olhar, por isso,

Ensino porque busco, porque me indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.14).

Dessa forma, entendi que ser professor é ser transformador de si mesmo, no aprendizado que geramos, geramos o nosso próprio aprendizado. Percebo que a prática que hoje exerço não é mais a que exercia há tempos atrás. Compreendi que só me construo na busca incessante da mudança, agindo em meu fazer pedagógico, rompendo com velhos paradigmas, me questionando e buscando constantemente o aprendizado, sendo capaz de repensar a prática anterior para melhorar a prática seguinte (FREIRE, 1996).

Trilhar um caminho como pesquisadora foi um tanto árduo, distante da universidade há mais de uma década, os desafios apenas começavam. Da escolha do tema a aplicação da pesquisa, cada momento foi se tornando crucial para minha construção pessoal e profissional. Dúvidas e inquietações surgiram, um misto de medo e desafio foi se construindo em mim. A orientação, um passo fundamental. Não foi uma escolha, foi um presente!

Percebi que durante minha experiência profissional, minhas práticas pedagógicas estavam voltadas para o ensino-aprendizagem da gramática normativa, usando o texto apenas como pretexto para o ensino da Língua Portuguesa e as produções textuais concentravam-se apenas na modalidade escrita.

Entretanto, baseada em novas perspectivas de ensino-aprendizagem, apreendi novas teorias, entendi que o ensino de língua e de linguagem deve estar alicerçado nas relações sociointerativas em contextos diversos e que tanto escrita quanto oralidade são práticas de linguagem que podem e devem ser trabalhadas pela escola, alicerçadas em gêneros textuais/discursivos. Segundo os PCN (1998), os textos são formados em diversos gêneros, através das relações sociocomunicativas e determinados pelos aspectos sócio-histórico-cultural, sendo constituídos como tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997). Por isso, cada etapa para a construção desse trabalho foi extremamente significativa, da escolha do conteúdo ao método de análise.

Sendo assim, fui percebendo que poderia trabalhar com um gênero que possibilitasse aos estudantes o uso de uma linguagem crítica, reflexiva e que promovesse um maior envolvimento com temas sociais relevantes para a

discursividade, tanto no âmbito escolar como também nas relações sociais, promovendo, dessa maneira, a construção linguística para uma verdadeira formação cidadã. Para Ribeiro (2009), formar cidadãos críticos que saibam se posicionar e confrontar suas opiniões em diferentes situações comunicativas é extremamente importante como ser cidadão. Dessa forma, é preciso rever o ensino de língua materna, onde as práticas sociais de linguagem sejam exemplos de discursos mais formalizados contribuindo para reflexão e criticidade, tanto na escrita quanto na fala.

Dessa maneira, nosso objetivo principal foi trabalhar no contexto de sala de aula, a oralidade como modalidade linguística que contribuísse para um falar dos estudantes mais adequado com os diferentes contextos de uso na esfera social pública, uma vez que essa modalidade não é tão praticada no ensino-aprendizagem de língua (gem), pois o foco do ensino recai, em sua maioria, nas práticas escritas.

De acordo com Marcuschi (2010), a fala é uma manifestação da prática oral adquirida naturalmente nos contextos informais do dia a dia nas relações dialógicas com familiares e vizinhos. No entanto, mais do que uma aquisição natural e biológica, o uso da língua natural é uma maneira de inserção social e cultural. Em contrapartida, a escrita enquanto manifestação formal do letramento é adquirida através de contextos formais; nas instituições escolares. Por isso, sua dimensão de mais prestígio. Com isso, optamos pela oralidade para desmistificar dicotomias surgidas entre as duas modalidades e para ressaltar igualmente a sua importância no ensino-aprendizagem de uma língua a serviço das interações sociais. Em se tratando de tal concepção, buscamos perceber o desenvolvimento da argumentação em contexto escolar através de uma prática de ensino sistemática - uma *sequência didática*, para o ensino do gênero oral formal debate regrado, no intuito de promover o conhecimento discursivo argumentativo colaborativo, relacionado aos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2013). Acreditamos, portanto, ser de suma importância o trabalho com os gêneros orais, principalmente com os do grupo do argumentar, para promover mudanças linguístico-discursivas dos estudantes e conseqüentemente sua expansão fora do ambiente escolar.

Dessa forma, fundamentei a pesquisa nas teorias de gêneros discursivos de (BAKHTIN, 1997), nos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005, 2008, 2010), no Interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 2006), na teoria sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991), nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), no ensino da oralidade (MARCUSCHI, 2010), nas práticas sistemáticas de ensino

(SCHNEUWLY & DOLZ, 2011), na argumentação escolar (LIBERALI, 2013, 2016) e na argumentação (KOCH, 2011, 2015), (SANTIAGO, 2016), (RIBEIRO, 2009), (BRETON, 1999). Sendo assim, as seções abaixo relacionadas tratam essas teorias como primordiais para este trabalho interventivo.

Na primeira seção, discorro sobre os *Gêneros textuais/discursivos* por meio das concepções contemporâneas influenciadas pelas teorias de Bakhtin que entendem os gêneros como elementos discursivos envoltos em linguagem. Esses estudos são fundamentais para que se compreenda como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua em funcionamento através das práticas de linguagem; estas, por sua vez, fundamentam as atividades social e humana. Além disso, os gêneros são percebidos como artefatos linguísticos de suma importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem em contextos diversos, pois são elementos flexíveis e ajustáveis às situações de uso. De acordo com essa visão de gênero e linguagem, o interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 2006) visa o trabalho das ações de linguagem como atividade das interações humanas. Dessa forma, o desenvolvimento humano está relacionado às constantes interações no meio sociocultural construindo conexões mútuas, formando, assim, uma (ZDP) zona de desenvolvimento proximal.

Na segunda seção, *Os PCN e as novas concepções de língua*, está implicada a responsabilidade da escola como instituição de ensino que garanta o acesso aos diferentes saberes linguísticos, fundamentais para uma verdadeira formação cidadã. De acordo com essa perspectiva, o documento se constitui como fonte de pesquisa, reflexão e debate sobre o papel de ensino-aprendizagem de língua e de linguagem em contexto escolar. Dessa forma, são os gêneros textuais/discursivos orais ou escritos que viabilizam essa proposta de ensino. Por isso, é necessário que a escola não negue a importância dos textos que são usados em situações discursivas particulares, mas que priorize o ensino-aprendizagem dos gêneros que caracterizam os usos públicos da linguagem. Portanto, para que essas práticas se efetivem, os conteúdos devem ser abordados de acordo com as necessidades dos estudantes e possibilidades de aprendizagem, sendo o gênero o objeto fundamental para a concretização dessas práticas. Em relação ao ensino da língua e os gêneros orais, a oralidade foi entendida como de extrema importância para a reflexão da língua em diferentes contextos e situações. Destacamos a escola como propiciadora para o ensino da língua oral de maneira mais formalizada, para que os estudantes possam

adequar seus falares a cada situação discursiva, bem como perceberem a importância da palavra no exercício da cidadania.

Na terceira seção, *Argumentação em contexto escolar*, explico sobre o surgimento da argumentação através dos estudos clássicos de Aristóteles, cujo objetivo era o uso da palavra como uma arte do bem falar, do bom argumentar. No entanto, na pesquisa tratamos dos novos estudos argumentativos denominados de Nova Retórica, alinhados aos elementos da Retórica aristotélica, percebendo a argumentação como uma maneira discursiva associada aos contextos de produção. Dessa forma, a argumentação torna-se um fator discursivo de extrema importância envolvendo os interlocutores numa relação de interação, vindo a ser um recurso necessário para que a escola possibilite aos estudantes uma participação mais dialógica num movimento constante das interações, ao mesmo tempo promovendo uma participação crítica no contexto escolar e que possa se expandir para as práticas sociais fora do ambiente da escola.

Já na quarta seção, *Desenvolvimento da pesquisa*, trago informações pertinentes sobre a metodologia aplicada para o desenrolar desse trabalho, através da sequência didática para o ensino-aprendizagem do gênero *debate regrado*, numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. A seção traz também os dados obtidos através dos textos transcritos da primeira e da última produção, visando o desenvolvimento argumentativo escolar. Por isso, trabalhar a argumentação em contexto escolar é propiciar uma transformação no ensino-aprendizagem da língua de acordo com as categorias enunciativas, discursivas e linguísticas em atividades de colaboração (LIBERALI, 2013).

Nas considerações finais encerro esta pesquisa fazendo uma breve reflexão em relação à atividade desenvolvida e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

1- GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Para que possamos construir um caminho teórico que subjaz nossa pesquisa começamos com Marcuschi (2008), quando enfatiza que os estudos de gêneros textuais já se consolidaram há muito tempo. Com essa afirmação e coerente com esse pensamento, trataremos de esmiuçar como se alicerçaram os gêneros textuais/discursivos até os nossos dias e a relação que se estabelece com o ensino-aprendizagem de Língua e de Linguagem de acordo com os aspectos sócio-histórico-culturais.

Iniciaremos de maneira sucinta e não exaustiva, revisando as concepções teóricas que embasam os diferentes estudos linguísticos de gêneros. Para se ter uma ideia, os gêneros surgiram há muitos séculos no Ocidente, na idade clássica, dos filósofos Platão e Aristóteles. Nessa época, eram vistos como recursos literários estruturados e distinguidos entre a epopeia, a tragédia e a comédia. Eles por sua vez, eram associados aos chamados discursos retóricos, entendidos como a arte da persuasão, classificados em deliberativo, judiciário e epidítico (MARCUSCHI, 2008).

Poderemos compreender essa relação entre os gêneros discursivos aristotélicos associados às formas, funções e tempo através do quadro abaixo, que orienta a visão desses gêneros retóricos, no intuito de contribuir para a reflexão sobre como os gêneros eram vistos e articulados na idade clássica por meio dos discursos persuasivos.

Quadro 1- Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles.

GÊNERO	AUDITÓRIO	TEMPO	ATO	VALORES	ARGUMENTO-TIPO
Judiciário	Juízes	Passado (fatos julgar)	Acusar, a defender	Justo, injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia	Futuro	Aconselhar; Desaconselhar	Útil; nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Espectador	Presente	Louvar;	Nobre; vil	Amplificação

Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 148)

Observando essa distribuição dos gêneros aristotélicos e suas funções, podemos perceber como foi citado inicialmente que os estudos sobre os gêneros não são atuais, tampouco novos. De acordo com essa retomada da idade clássica, percebemos que naquele período, os gêneros, mesmo envoltos numa maneira discursiva de linguagem concentravam-se apenas na literatura, não eram percebidos como construções sociais de linguagem, a visão era muito restrita, como podemos perceber em Bakhtin,

Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte de sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com esses uma natureza *verbal* (linguística) comum (BAKHTIN, 1997, p. 262-263).

Bakhtin (1997) enfatiza essa relação dos gêneros clássicos e a sua dissociação como elemento de discurso, fazendo referência apenas aos aspectos literários livres de qualquer enunciação e das relações linguísticas que estruturam os gêneros. Contudo, perpassando vários séculos até os nossos dias, os gêneros se consolidam em teorias diversas, são desvinculados da literatura e passam a ser tratados como elementos fundamentais nas relações dialógicas de uso social e cultural envolto em textos e discursos. Dentro desse viés, passaram a ser reconhecidos como entidades sócio-discursivas de ação social nas relações comunicativas (MARCUSCHI, 2010).

Essa nova roupagem atribuída aos gêneros deve-se às contribuições de Bakhtin (1997) e seu círculo quando entendem que a construção de língua e de linguagem é concretizada através de gêneros discursivos. Sendo esses, concebidos e percebidos como realizações efetivas de linguagem em situações sociais. Dessa forma, "(...) é inegável que a reflexão sobre o gênero é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo como a linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem" (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

Por isso, entendemos os gêneros como responsáveis pelas realizações linguísticas dos sujeitos no ato comunicativo. A língua, por sua vez, como elemento fundamental da linguagem se manifesta discursivamente, se realizando por meio de

textos orais ou escritos, numa situação de uso, num determinado contexto, envolvendo sujeitos nesse processo de interação discursiva.

Segundo as teorias de Bakhtin (1997), a língua não permanece estática, ela converge para pontos de inter-relações entre o locutor e o interlocutor. Nesse jogo de ideias, a linguagem como produto das relações sociais emana sentidos pelos quais os sujeitos empregam as palavras. Ao tomar a palavra de maneira isolada, não é possível a constituição de discursos, pois ao analisar a língua como mero fragmento como faziam os estudiosos estruturalistas, aspectos de uso, de contexto, de interação não são percebidos, recaindo o foco apenas na unidade e não no conjunto das palavras que constitui o todo significativo dos enunciados produzidos, conforme esclarece o autor:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1997, p. 282).

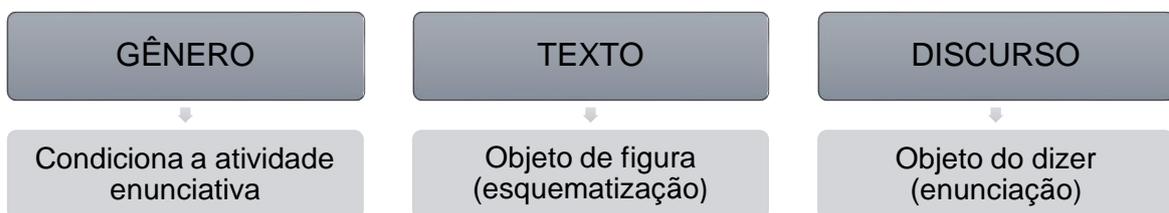
Se, ao estudar a língua, não se levar em consideração os gêneros textuais/discursivos como permeadores do processo comunicativo, relativiza-se o estudo da língua a aspectos meramente descontextualizados, livres de qualquer interação discursiva. Já quando consideramos o texto como fundamental para o estudo da língua, entendemos sua relação comunicativa, seu envolvimento com o dizer, permeado por sujeitos ativos que interagem linguisticamente por meio dos gêneros. Sendo assim, os gêneros discursivos são fundamentais na organização das atividades humanas por meio da linguagem, já que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Contudo, podemos abstrair que, não havendo separação entre vida e enunciado concreto, um e outro, portanto, permanecem correlacionados formando um todo significativo, ou seja, a língua se realiza através de enunciados, e estes por sua vez, por meio de uma determinada realidade que o faça existir, para que se possa concretizar na interação que se dá pela linguagem. De acordo com essa realidade, as concepções contemporâneas influenciadas pelas teorias de Bakhtin trabalham os gêneros como elementos discursivos envoltos em linguagem. Os

gêneros são entendidos assim por se considerar que são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997).

Entretanto, outras expressões teóricas são usadas para definição dos estudos de gêneros, ora entendidos como textuais, ora como discursivos. É necessário compreendermos um pouco mais e definirmos a relação que há entre texto e discurso para que o uso desses termos não cause confusão sobre cada uma dessas classificações ao se estudar os gêneros. Marcuschi (2008) assim define cada uma dessas esferas, correlacionadas através da seguinte esquematização:

Quadro 2 - Relação gênero, texto e discurso¹



Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 81-82).

Observando essa relação agora entendemos que essa distinção entre texto e discurso não deveria de fato ocorrer, visto que o gênero é o que condiciona a atividade de linguagem, esta por sua vez, expressa seu dizer (enunciação) por meio de algo dizível, o texto. Dessa forma, texto e discurso não são ações distintas, mas relações complementares. Assim, sobre a mesma perspectiva temos a seguinte definição:

(...) o *discurso* é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o *texto* é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. Enquanto o texto é uma entidade física, a produção linguística de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados 'por trás' do texto (MEURER, 2005, p.87).

Segundo o que afirma Meurer (2005), texto e discurso são entidades de linguagem que se inter-relacionam de acordo com duas vertentes, a do *texto* como materialidade linguística e a do *discurso* como sentido que está ideologicamente implícito ao texto. Entendendo essa definição, poderíamos optar por uma ou outra

¹ Esquema sobre a relação gênero, texto e discurso elaborado pela pesquisadora. Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 81-82).

distinção para adotar uma postura se gênero textual ou se gênero discursivo, se ambas se correlacionam mutuamente?

Pelo que se pode perceber, será necessária uma compreensão maior em relação à terminologia que se atribuem aos estudos de gêneros na atualidade, pontuando uma relação de ambivalência de conceitos que pode dificultar que perspectiva deva ser adotada, se no âmbito dos gêneros textuais ou dos gêneros discursivos. Marcuschi (2008) afirma que essas terminologias não poderiam ser tomadas de formas rígidas entre texto e discurso, pois a tendência atualmente é encontrá-las numa relação de um contínuo entre ambos, numa relação de complementaridade das atividades enunciativas.

Portanto, o que se pode concluir, de acordo com Bezerra (2017), é que não existe distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos ambos são constructos indissociáveis das relações de linguagem. O que se pode perceber, no entanto, são teorias diversas que abordem um ou outro termo para o tratamento do mesmo fenômeno. Sendo assim, adotaremos em nosso trabalho o termo *gêneros*, por se tratarem de ações de linguagem ou *gêneros textuais/discursivos*, por ambos serem interligados, nos permitindo melhor entendimento dos termos adotados, não preferindo um ou outro como sendo o mais adequado às ações a que se prestam, mas envoltos no mesmo sentido.

1.1. Diferentes perspectivas teóricas de gênero

Passamos agora a entender as diferentes concepções teóricas de gêneros que embasaram os estudos ao longo de algumas décadas e, sobre a teoria que escolhemos como norteadora de nossa pesquisa, tomando o gênero textual/discursivo como objeto de estudo no contexto de ensino-aprendizagem.

Antes, é relevante assimilar que os estudos atuais de gêneros elevam o ensino de língua e de linguagem não como artefatos linguísticos preocupados com as formas meramente estruturais, alicerçadas na gramática tradicional, mas como artefatos relacionados à linguagem em funcionamento social. De acordo com Ramires (2005) esse modelo tradicionalista de estudo não consegue resolver as problemáticas surgidas na língua, de acordo com as inquietações, dúvidas e desafios que foram colocados em seus aspectos formais ou nas propriedades linguísticas. Entretanto, as novas concepções teóricas compreendem os gêneros

como artefatos linguísticos relacionados aos aspectos de uso e contexto, dentro de uma situação sociocomunicativa de linguagem. Essa visão ampla de gênero, contexto e uso em sociedade nos faz entender que

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MILLER, 1984) corporificadas nas linguagens, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas* cujos limites e demarcação se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Não há o que contestar sobre o que afirmam os novos estudos de gêneros, quando são percebidos como artefatos linguísticos em funcionamento na esfera sociocultural, em diferentes situações de uso e entendendo que estes gêneros textuais/discursivos não são meras formas rígidas de comunicação, mas formas dinâmicas que podem se modificar de acordo com a realidade e os papéis que representam na comunidade discursiva ao qual estão inseridos (RAMIRES, 2005).

Salientamos, portanto, que os estudos sobre os gêneros são fundamentais para que possamos compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem de uma língua em funcionamento. De antemão, façamos uso das ideias bakhtinianas de gêneros quando

(...) podem servir de base metodológica para as análises que pressupõem a concepção de gênero como sendo atividades de linguagem de sujeitos sócio historicamente situados em relação dialógica de interação verbal. Nesse aspecto, se não foi Bakhtin o pioneiro, foi ele, sem dúvida, um marco com essa abordagem nos estudos sobre gêneros (RAMIRES, 2005, p. 10).

De acordo com a autora, o que se pode perceber nas ideias de Bakhtin é a relação dos gêneros como artefatos sociais de linguagem de acordo com a realidade, contexto e uso nas relações dialógicas da interação verbal.

Contudo, as teorias que trataremos a seguir estão embasadas em perspectivas que se inter cruzam ao descrever os gêneros como objetos de linguagem, inseridos em determinado contexto social para atender determinados propósitos comunicativos. A língua é compreendida além de formas estruturais, mas de maneira real, envolvida num processo contínuo de transformação.

Portanto, as abordagens a seguir explicitam como os arcabouços teóricos de várias origens e épocas entendem os gêneros nas relações sociais:

Quadro 3 - Teorias de gêneros²

ABORDAGENS/CONCEITOS	TEÓRICOS
<p>✓ SÓCIO-SEMIÓTICA → Perspectiva associada ao conceito sócio-semiótico de Halliday, relacionando os gêneros aos aspectos semióticos da linguagem em determinado contexto sociocultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hasan → o gênero corresponde à linguagem utilizada em determinado contexto cultural. ➤ Martin → o gênero é entendido como ferramenta cultural para atingir objetivos específicos. ➤ Fowler → diferenças de sentidos ideológicos estão diretamente relacionadas à estrutura linguística nas relações socioculturais. ➤ Kress → gêneros são cultural e historicamente variáveis. ➤ Fairclough → não se preocupa em estudar apenas os textos, mas o reflexo da linguagem relacionada às estruturas sociais.
<p>✓ SÓCIO-RETÓRICA → gêneros como eventos comunicativos retóricos em contextos sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Swales → gêneros são uma classe de eventos comunicativos que compartilham dos mesmos propósitos. ➤ Miller → os gêneros são categorias de discurso de ação retórica. ➤ Bazerman → gênero como ação social recorrentes na relação comunicativa.

² Quadro produzido pela pesquisadora de acordo com as teorias atuais de gêneros Fonte: (MEURER, BONINI & MOTTA-ROTH, 2005).

<p>✓ SÓCIO-DISCURSIVA → gêneros como caráter social da linguagem em situação de uso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bakhtin → gêneros na perspectiva dialógica de linguagem. ➤ Adam → gêneros dispostos em categorias prototípicas de linguagem. ➤ Bronckart → gênero como ação de linguagem. ➤ Maingueneau → gênero e análise do discurso.
---	--

Fonte: (MEURER, BONINI & MOTTA-ROTH, 2005).

Esse quadro nos esclarece sobre os diferentes estudos de gêneros como responsáveis pelas mudanças consideráveis no ensino-aprendizagem de língua nas últimas décadas. Embora com linhas de pesquisas diferenciadas em suas abordagens, considerando aspectos sócio-semióticos, sócio-retóricos ou sócio-discursivos de linguagem, podemos inferir que é na relação dos gêneros com os aspectos sociais, culturais e históricos de sentidos que se complementam quando produzidos de acordo com o contexto, em uma determinada cultura, com uma finalidade específica e como elemento fundamental das relações sociais e comunicativas de linguagem. Com isso, “definir a noção de gênero requer, primeiramente, que consideremos a ancoragem social e a natureza comunicacional do discurso” (DOLZ & GAGNON, 2015, p. 26).

Para Marcuschi (2008), os gêneros são artefatos culturais importantes na estrutura da comunicação de nossa sociedade, podendo estar envolvidos em aspectos distintos tais como: categorias culturais, esquemas cognitivos, formas de ação social, estruturas textuais, organizações textuais e ações retóricas. Por isso, nos remetem a uma nova consciência de como os gêneros são artefatos linguísticos em diferentes contextos de uso.

Percebendo essas características das teorias de gêneros, seja por meio das abordagens *sócio-semióticas*, onde os gêneros são artefatos linguísticos relacionados aos grupos sociais condicionados às situações sócio comunicativas de linguagem; a *sócio-retórica*, reconhecendo os gêneros como objetos de ações

sociais, condicionados aos aspectos históricos e culturais as quais estão inseridos e, por fim, a *sócio-discursiva*, por meio da qual os gêneros estão condicionados às relações comunicativas de interação social envoltas em discursos. Fica claro que não existe de fato entre as teorias de gêneros divergências conceituais, mas, no entanto, uma maneira dialógica de se constituírem, de se inter-relacionarem por meio das relações sociocomunicativas, tomando os gêneros como norteadores das práticas sociais de linguagem diretamente relacionados ao meio cultural nos quais estão inseridos. Dessa forma,

(...) os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. E é com base nesses conhecimentos que o produtor “adota” um gênero particular que lhe parece ser o mais adequado a determinada situação (MACHADO, 2005, p. 251).

A autora enfatiza os conhecimentos sobre gêneros quando se refere aos mesmos como condicionados às relações sociais nas quais atuam e estão inseridos. Sendo estes mesmos conhecimentos fundamentais para a escolha de um determinado gênero que será adotado para uma determinada situação e contexto específicos. Entendemos, portanto, que “as teorias de gênero não podem ser classificadas com muita facilidade em taxionomias fechadas. Há muito mais um diálogo (crescente) do que um jogo de oposições claras entre esses trabalhos” (MEURER, BONINI, MOTTA-ROTH, 2005, p. 8-9). Essa relação de construção de sentidos entre as diferentes abordagens dos gêneros leva-nos a compreender que esses conceitos são caminhos teóricos que se cruzam, mas não são divergentes.

Entretanto, para que não se torne demasiado complexo não trataremos de todos os estudos de gêneros, visto que não seria adequado tratá-los em pormenores em nossa pesquisa. Enfatizaremos o estudo sócio-discursivo como a teoria que adotamos para a construção de nosso trabalho, como caminho que favorece a aprendizagem de nosso objeto de estudo e o “*gênero*” como recurso das relações comunicativas entre língua e linguagem no processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar.

Ramires (2005) afirma que é pelo uso e pela aprendizagem que os gêneros podem ser considerados megainstrumentos que dão suporte às atividades nas situações comunicativas. Por isso, iremos explicar sobre o interacionismo sócio-discursivo, teoria que norteia o nosso trabalho de intervenção em contexto

educacional, tendo como subsídio as teorias bakhtinianas de gênero como objeto do discurso, as propostas sociais abordadas por Bronckart, associadas ao desenvolvimento da linguagem em funcionamento de Vygotsky.

1.2. O estudo do gênero no interacionismo sócio-discursivo e o desenvolvimento humano.

Para a compreensão da teoria que adotamos para nossa pesquisa, iniciaremos explicando como surgiu essa abordagem teórica e qual seus fundamentos no ensino-aprendizagem da linguagem nas relações sociocomunicativas, tendo como base princípios filosóficos, psicológicos e linguísticos e, sobre os fundamentos teóricos de Bronckart (2006), Bakhtin (1997) e Vygotsky (1991) que se interconectam para formar o elo das atividades de linguagem.

O interacionismo sócio-discursivo, doravante (ISD) é uma abordagem que se inscreve no movimento do interacionismo social da qual varia e se prolonga em seus objetivos, desenvolvido por Bronckart, pensador que se volta para os estudos da linguagem e o desenvolvimento psíquico das ações humanas, permeadas por subsídios filosóficos, sociológicos, psicológicos e linguísticos (BRONCKART, 2006). Tais princípios estão fundamentados em três abordagens formadoras que estão correlacionadas de acordo com:

1. a formação do pensamento consciente humano associado ao mundo sociocultural;
2. as ciências humanas ligadas às intervenções nas práticas escolares;
3. a contestação da interdependência entre as ciências humanas.

Esses princípios foram pensados de maneira que se constituam um corpus simultâneo no envolvimento das capacidades de linguagem interligadas aos processos psíquicos humanos e as relações sociais. Dessa maneira, para que se construa o pensamento consciente humano, Bronckart (2006) enfatiza as relações do mundo social e cultural no qual todo e qualquer ser humano está imerso. Por isso,

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente **da ciência do humano** (BRONCKART, 2006, p. 10).

Dessa forma, compreendemos sobre o que aborda Bronckart (2006) ao ISD quando explica que não é uma abordagem que se fixa a uma única teoria, mas uma abordagem que adota uma perspectiva por meio de diferentes correntes das ciências humanas envolvidas nas relações sociais de linguagem.

Levando em consideração o entendimento de como se dá o funcionamento da linguagem de maneira integrada, postulando que os signos languageiros são fundamentais para a construção do pensamento consciente humano. Pois, segundo Bronckart (2006), o ISD tem o intuito de demonstrar que as práticas de linguagem situadas – chamados textos/discursos, são instrumentos fundamentais no desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos, saberes, capacidades de ação e a identidade de cada ser, dessa maneira empreendemos que,

O ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos/discursos) são instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p.10).

Essa reflexão acerca dos textos/discursos como práticas situadas do desenvolvimento humano coloca em evidência que todo e qualquer ser humano se comunica por diferentes linguagens contribuindo para seu desenvolvimento. Contudo, podemos considerar que o desenvolvimento humano acompanha as práticas de linguagem situadas em determinado contexto de ação social.

Segundo Machado (2005), as atividades são determinantes das ações humanas e apoiam-se nas atividades de linguagem e essas, por sua vez, por formas comunicativas chamadas de gêneros textuais. Os conhecimentos sobre os gêneros estão relacionados às situações sociais em que atuamos. Tomando esse conhecimento como base, o produtor escolhe um determinado gênero que lhe pareça mais adequado a uma determinada situação. Dessa maneira, entendemos que há um envolvimento intrínseco entre desenvolvimento humano, pensamento, linguagem, contexto e uso.

Por isso, situamos nosso trabalho nessa ótica da construção do pensamento e as práticas de linguagem como fundamentais na atividade social e humana. De acordo com essa abordagem interacionista, entendemos que as relações linguísticas

auxiliam na capacidade de evolução do psiquismo humano, ficando claro que as relações sociocomunicativas são extremamente fundamentais para o próprio desenvolvimento humano, como ser dotado de capacidades criativas transformadoras. Essas capacidades transformadoras e evolutivas estão condicionadas às práticas languageiras situadas em contextos distintos.

Para Rego (1995), citando Vygotsky, o ser humano não é só um produto de um meio; é, antes de tudo, um ser criativo e transformador desse meio. Ademais, outro fator condicionante da atividade de linguagem são as práticas de ensino-aprendizagem que conduzem e fazem emergir uma aprendizagem significativa correspondendo às interações humanas nas relações sociais, obtidas por meio das práticas de linguagem que tomam os textos e/ou discursos como fundamentais para o desenvolvimento humano, considerando que

(...) os textos podem ser definidos como os correspondentes empírico/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem (BRONCKART, 2006, p. 139).

Isso pressupõe que as atividades languageiras se efetivam não apenas pelas relações linguísticas de uma determinada língua, mas pelo processo de uso dessa língua nas relações dialógicas sociais constituídas por textos e/ou discursos das práticas sociais comunicativas.

Nosso trabalho, portanto, buscou alinhar uma prática de ensino voltada para o trabalho como a oralidade, modalidade esta que ocupa pouco espaço no contexto de ensino-aprendizagem. O gênero escolhido foi o debate, este por sua vez, tratou das relações comunicativas de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II visando perceber o desenvolvimento argumentativo escolar através dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2013). Dessa forma, quando nos referimos às práticas de linguagem estamos pensando no objeto (*texto*) que favoreça as práticas em contexto escolar e que possa proporcionar um aprendizado significativo das diferentes linguagens. Além disso, o pensamento consciente humano é construído de acordo com as relações de linguagens situadas num contexto específico de uma determinada cultura. Nesse ponto, entra o envolvimento da escola como fator fundamental para o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem humana referente aos aspectos sócio-cognitivos e linguísticos que

perpassam toda a aprendizagem. Por isso, os gêneros textuais discursivos são artefatos linguísticos de suma importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem em contextos diversos, pois são elementos comunicativos flexíveis e ajustáveis às situações de uso como podemos compreender em Bakhtin,

As formas dos gêneros às quais modelamos nossa fala se distinguem substancialmente das formas da língua, do ponto de vista de sua estabilidade e de suas leis normativas para o locutor. De um modo geral, elas são mais maleáveis, mais plásticas e mais livres do que as formas da língua (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Trata-se, nessa perspectiva, de uma diferenciação entre os conceitos formais da língua e os gêneros, estes considerados como artefatos linguísticos em uso real e concreto da linguagem que estão dispostos em relação aos usos e necessidades de uma determinada sociedade, podendo sofrer modificações consideráveis em detrimento dos aspectos de uma determinada cultura. De acordo com essa visão de gênero e linguagem em uso, o Interacionismo sócio-discursivo, doravante (ISD) é uma corrente teórica que visa o trabalho das ações de linguagens como atividades das interações humanas. As relações sociais condicionam os fatos de linguagem e proporcionam o desenvolvimento cognitivo e social dessas relações dialógicas. Além disso,

(...) retomando o conceito de ação como unidade psicológica que é seu objeto de estudo privilegiado, vemos que os autores consideram que a forma de atingir os objetivos da ação constituem-se como tarefas a serem realizadas por meio de determinadas operações, não inatas, mas “aprendidas” no decorrer da história dos agentes e no quadro das diferentes atividades e avaliações sociais de que participam (MACHADO, 2005, p.252).

Essa visão do ISD busca observar que os objetivos da ação se constituem em tarefas que serão socialmente aprendidas no decorrer das práticas de linguagens, fortalecendo as relações de aprendizagem entre o ser e o meio no qual está inserido. Quando Bronckart (2006) enfatiza as relações psicológicas, sociológicas e linguísticas, ele está construindo uma ponte que esclarece o todo o aporte que constitui o desenvolvimento do ser humano. No nosso entender, o homem se constrói pela linguagem e, esta é de fundamental importância nas relações sociais comunicativas. Conseqüentemente, esses três fundamentos do ISD – pensamento

consciente, ciências humanas e práticas escolares – estão intrinsicamente correlacionados formando um todo significativo do ser humano como sócio-histórico-cultural. De acordo com essas perspectivas, entendemos, pois, que o desenvolvimento do pensamento consciente humano está diretamente associado às práticas de linguagens desenvolvidas por meio dos textos/discursos que acompanham essas práticas em diferentes contextos de uso. Concordando com essa abordagem, Machado (2005) esclarece que,

Como linguistas aplicados voltados para o campo da educação, consideramos que esses constructos sócio-histórico-culturais devem ser dominados pelas crianças e jovens em formação, para que possam atuar como verdadeiros agentes em nossa sociedade usando e transformando as ferramentas materiais e semióticas disponíveis (MACHADO, 2005, p. 258).

Para a autora, a escola é de suma importância para o desenvolvimento das crianças e jovens através dos constructos sócio-histórico-culturais, para que possam agir em sociedade fazendo uso e transformando as relações comunicativas por meio de recursos e signos disponíveis.

Portanto, o ISD tem como fundamento o desenvolvimento humano, de acordo com as práticas de linguagem e o contexto discursivo. Sendo assim, esclareceremos sobre a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky como fundamental para a compreensão de nosso trabalho.

1.3. Perspectiva sócio-histórico-cultural da educação em Língua Portuguesa

Para aprofundarmos um pouco mais sobre a relação dos gêneros textuais e suas ações de linguagem em interações sociocomunicativas discutiremos sobre a teoria sócio-histórico-cultural do psiquismo, também conhecida como sócio interacionista. Essa proposta foi desenvolvida pelo psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky, tendo como objetivo fundamental a caracterização dos aspectos humanos do comportamento, elaborando hipóteses a respeito dessas características formadas ao longo da história humana e, como elas se desenvolvem durante toda a vida de um indivíduo. Segundo Rego (1995), Vygotsky tentou integrar homem, corpo, mente e ser biológico formando as seguintes premissas acerca da evolução humana de acordo com:

- a interação sociocultural (relação indivíduo e sociedade);
- a origem cultural das funções psíquicas (relacionando o indivíduo com o contexto social);
- o entendimento de que o cérebro é aberto e plástico podendo servir as transformações psíquicas;
- os instrumentos de mediação (signos linguísticos);
- a conservação dos processos psicológicos humanos.

Além disso, Rego (1995) afirma que:

(...) as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (REGO, 1995, p. 41).

Em conformidade com essa ideia, as características humanas não se consolidam por questões meramente biológicas, nem somente por questões do meio externo, mas pelas relações de interação dialógicas entre o homem e seu meio cultural. Somado a isso, quando o ser humano transforma seu meio no intuito de atender às suas necessidades, conseqüentemente se transforma, adquirindo novos aprendizados nas relações estabelecidas com seus pares. “Em outras palavras, quando o homem modifica o ambiente através de seu comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro” (REGO, 1995, p. 41).

Então, as características do funcionamento psicológico humano não são herdadas geneticamente, nem adquiridas por pressões externas. Elas são construídas ao longo da vida do indivíduo através da interação do homem com o meio físico e social, possibilitando se apropriar da cultura de gerações passadas (REGO, 1995). Concordando com essa afirmação, Lucci (2006) afirma que as teorias vygotskianas propõem uma nova psicologia baseada no materialismo dialético, compreendendo aspectos cognitivos por meio de descrições e explicações das funções psicológicas superiores determinadas por fatores históricos e culturais. Sendo assim,

Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende

que o ser humano não é só um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto (REGO, 1995, p. 49).

Segundo esse pressuposto, de acordo com Rego (1995) Vygotsky sofre grande influência dos postulados marxistas, afirmando que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas se devem às relações do ser humano com seu meio externo atuando na criação desse contexto de forma ativa. Acreditando, contudo, que, para a compreensão do desenvolvimento e comportamento humano é necessário compreender a relação entre função biológica, maturação física e a questão sociocultural (REGO, 1995).

Por isso, acreditamos numa prática em sala de aula que possibilite um olhar para as relações de interações socioculturais como ferramentas de construção do desenvolvimento humano. Entendemos que, quando os alunos se envolvem em atividades voltadas para situações próximas de suas realidades socioculturais, estes mesmos estudantes podem intervir de maneira mais significativa nessas práticas, se construindo e se fazendo construir, agindo e intervindo como sujeitos ativos num processo dialético de linguagem.

Oliveira (1997), explica que a mediação é um processo interventivo por meio de um elemento intermediário numa determinada relação. Para Vygotsky (1991), a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por ferramentas que auxiliam as atividades humanas. Segundo ele, há dois tipos de elementos mediadores dessas relações, os instrumentos e os signos. Estes elementos, de acordo com Rego (1995) significaram um grande avanço na evolução humana, pois, para Vygotsky (1991), o uso desses instrumentos e signos mesmo distintos está intrinsecamente correlacionado à evolução humana e ao desenvolvimento individual, sobretudo em relação à linguagem, entendida como sistema simbólico fundamental nos grupos humanos. Dessa forma,

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKI, 1991, p.20).

Segundo o autor, a fala é recurso fundamental para as relações da criança com o meio social no qual está inserida, contribuindo, dessa maneira, para novas organizações comportamentais e, conseqüentemente, a sua formação intelectual.

Isso significa dizer que “O surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem” (REGO, 1995, p. 53). Essas mudanças significativas no psiquismo humano têm intrínsecas as relações, em *primeiro* lugar, com a linguagem e o mundo externo, em *segundo*, com os processos de abstrair e generalizar objetos, ações ou eventos; e em *terceiro* com a função comunicativa entre os homens acumulada ao longo da história do indivíduo. Sendo assim, a linguagem como sistema de signos possibilita o intercâmbio entre os indivíduos desse sistema representacional

Desse modo, os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica (REGO, 1995, p. 55).

Como podemos perceber, os símbolos são elementos mediadores da comunicação entre os indivíduos, estabelecendo significados que possam ser compartilhados pelos grupos culturais capazes de interagir e interpretar os objetos em circulação na esfera sociocultural. Por isso, Vygotsky (1991) afirma que o funcionamento mental do ser humano é fornecido pela cultura por meio da mediação simbólica. Dessa forma, o desenvolvimento humano está diretamente relacionado às constantes interações no meio sociocultural, ou seja, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Concordando com essa premissa, Coelho e Pisoni (2012) enfatizam que

É na atividade prática, ou seja, na coletividade que a pessoa se aproveita da linguagem e dos objetos físicos disponíveis em sua cultura, promovendo assim seu desenvolvimento, dando ênfase aos conhecimentos histórico-culturais, conhecimentos produzidos e já existentes em seu cotidiano (COELHO & PISONI, 2012, p.147).

Portanto, para que haja uma relação de construção e desenvolvimento do ser humano é necessário haver interação, troca efetiva entre os pares nas relações comunicativas de linguagem, em que se enfatizem os conhecimentos socioculturais existentes na vida cotidiana. A interação social é matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo; e é nesse processo dinâmico que cada sujeito atua entre o seu mundo subjetivo e o seu mundo cultural num processo de constante evolução e transformação (OLIVEIRA, 1997). Essa relação entre interação

e desenvolvimento humano é chamada por Vygotsky (1991) de ZDP, teoria que trataremos adiante.

1.4. Aprendizado e zona de desenvolvimento proximal

Iremos tratar um pouco mais sobre a relação entre desenvolvimento e interação humana formando, segundo Vygotsky (1991), o conceito de zona de desenvolvimento proximal, (doravante ZDP), ou seja, essa teoria “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Segundo o autor, A ZDP define funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação e que futuramente irão amadurecer através das relações interativas com sujeitos mais capazes. Sendo assim, as interações entre os pares nas relações dialógicas sociais são de fundamental importância para o pleno desenvolvimento humano. O aprendizado é construído através dessas conexões mútuas no processo colaborativo entre eles formando, dessa maneira, a zona de desenvolvimento proximal.

Rego (1995) afirma que Vygotsky não ignora as definições biológicas humanas, entretanto, atribui enorme importância aos aspectos sociais que fornecem instrumentos e símbolos que mediam a relação do indivíduo com o mundo, fornecendo mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo.

Conforme podemos perceber, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1991, p.61). É pelo aprendizado que o ser humano se desenvolve atuando ativamente nas relações sociais, despertando os processos internos desse desenvolvimento que ocorre somente em contato com o ambiente cultural. Por exemplo, uma criança nascida de um casal surdo-mudo só aprenderá a falar se houver contato com pessoas que falem e interajam com ela e, caso isso não ocorra, não desenvolveria sua linguagem oral, mesmo com todos os requisitos biológicos necessários para tal finalidade. Sendo assim, “o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita o processo de desenvolvimento, este de natureza social específica é capaz de inserir as crianças no universo intelectual daqueles que estão em sua volta. Vygotsky (1991) explica que o aprendizado da criança se inicia antes mesmo dela frequentar a escola, porém, o aprendizado escolar introduz novos elementos no seu desenvolvimento, e são esses novos elementos que poderão por meio nas relações interativas ser propiciadores da aprendizagem.

Além disso, Vygotsky (1991) analisa a questão do aprendizado sob dois níveis, o nível de desenvolvimento real ou efetivo, cujas conquistas já foram consolidadas pelas crianças e o nível de desenvolvimento potencial, cujas ações a criança é capaz de fazer mediante o auxílio de alguém, surgindo assim, uma ZDP que se refere à distância entre o que a criança sabe fazer sozinha e aquilo que ela realiza em colaboração com outras pessoas de seu grupo social. Por isso, as intervenções colaborativas salientam evidências de funções psicológicas em maturação, entendendo, pois, que o indivíduo só poderá tirar proveito dessas intervenções se tiver a capacidade de entendimento através do suporte das funções em desenvolvimento e, assim, entender o significado do auxílio recebido (CHAIKLIN, 2011).

Concordando com Vygotsky (1991) e o conceito de ZDP, buscamos alinhar em nosso trabalho interventivo a essa teoria da aprendizagem associada às nossas atividades propostas em contexto escolar, ou seja, no ensino-aprendizagem do gênero debate regrado buscamos perceber o desenvolvimento da argumentação escolar na oralidade por meio das orientações da professora pesquisadora como mediadora nesse processo, ou seja, através de uma ZDP criamos uma relação de colaboração entre os envolvidos no processo de ensino do gênero em estudo.

Ademais, buscamos, também através da ZDP, relacionar o ensino da língua (gem) de maneira dialógica e interativa, visando uma aprendizagem realmente eficaz, pois as relações dialógicas entre os estudantes favorecem a construção da aprendizagem nas trocas interativas, quando entendemos que este momento colaborativo das atividades proporciona um aprendizado mais eficaz nas trocas realizadas entre os estudantes interlocutores desse processo. Com isso, segundo Oliveira (1997), Vygotsky ao desenvolver o conceito de ZDP e outras ideias, oferece elementos de extrema importância para a compreensão entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, visto que

(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 60-61).

Segundo o autor, o aprendizado desperta diversos processos internos de desenvolvimento, capazes de operar apenas quando as crianças interagem com adultos e com outras crianças em seu ambiente. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se partes das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Contudo, as práticas escolares de acordo com os princípios vygotskianos deverão considerar o sujeito como produtor ativo no seu processo de conhecimento, já que não é um receptáculo vazio recebendo passivamente as informações externas. De acordo com essa perspectiva, pensamos em aulas realmente significativas, buscando promover trocas interativas entre os estudantes e suas contribuições em sala de aula como sujeitos produtores de conhecimentos. Nos debates que promovemos a interação entre os estudantes foi de fundamental importância para o desenvolvimento crítico e argumentativo na oralidade, pois o ensino dos gêneros orais é tão necessário quanto o escrito no ensino-aprendizagem de uma língua a serviço das relações sociocomunicativas de linguagem. Por isso, almejamos “uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes” (REGO, 1995, p. 118).

Portanto, na próxima seção trataremos das práticas de ensino de língua (gem) no contexto de sala de aula.

2- OS PCN E AS NOVAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM

O domínio, da língua oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é, por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p.15).

Fica evidentemente claro, através da apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, (doravante PCN), que o domínio da linguagem em suas modalidades oral ou escrita tornou-se de suma importância para uma participação social realmente significativa, pois é por meio dela que todos se comunicam, se expressam, defendem ideias, trocam informações, produzem conhecimentos. Além disso, é de responsabilidade da escola a garantia do acesso aos diferentes saberes linguísticos, fundamentais para uma verdadeira formação cidadã. Sendo assim, é por meio dessa perspectiva que o documento se organiza constituindo uma fonte de pesquisa, reflexão e debate sobre o papel do ensino-aprendizagem de língua e linguagem em contexto escolar.

Dessa forma, observando a importância dos PCN para os meios pedagógicos no que se refere à língua em uso, Rojo (2000) esclarece,

A elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. E isso, em grande parte, porque, ao invés de se constituírem – como tradicionalmente tem sido feito no Brasil – em grade de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, estes parâmetros, como o nome já indica, constituem-se em “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (ROJO, 2000, p. 27).

Para Rojo (2000), os PCN são um avanço extremamente importante nas políticas brasileiras, constituindo-se em diretrizes que norteam os currículos e conteúdos de forma a assegurar uma formação básica comum. Ademais, um projeto educacional preocupado com a democracia cultural e social atribui à escola a

responsabilidade de garantias sobre os saberes linguísticos para o exercício da cidadania. E essa mesma cidadania só será efetivada se a língua for tomada como objeto de estudo nas atividades de interação sociocomunicativa, considerando seu ensino uma dimensão social e política, como meio de possibilitar a formação cidadã para uma participação cada vez mais consciente e crítica (ANTUNES, 2009).

De acordo com essa realidade, entendemos que a participação social é fruto da língua posta em uso, dos usos que fazemos em diferentes contextos e situações discursivas. “Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado” (BRASIL, 1998, p. 21).

Contudo, esse conceito de língua como ação das interações sociais só se torna realmente efetivo através dos fundamentos que temos sobre a língua e a linguagem, pois todas as decisões pedagógicas e suas atividades representativas, sejam por meio dos objetivos, currículos ou avaliações dependem intrinsecamente de nossas concepções. Dessa forma, a concepção que adotamos está alinhada com uma visão de língua mais ampla do que outrora entendíamos. Uma língua que esteja a serviço do falante, das relações comunicativas, das interações sociais, língua dinâmica e viva. Por isso, de acordo com essa perspectiva, entendemos a língua e linguagem como sistema simbólico de representações que significa o mundo e a sociedade. Aprendê-las não significa dominar palavras, nem tampouco saber combiná-las em expressões complexas, cheias de regras, mas, apreender seus significados culturais e o modo como as pessoas os interpretam. Diante desse constructo concordamos que

Um ensino de línguas que, em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – língua da lista de palavras e das frases soltas (ANTUNES, 2009, p. 38).

Segundo a autora a língua deve estar a serviço da sociedade como recurso das interações sociais, ou seja, uma língua com sujeito, propósito e identidade. Como resultado, nessa perspectiva linguística de interação dialógica, não se sobressai um texto estático, produto acabado, mas um objeto de estudo escolar fruto das relações sociocomunicativas que estabelece encontro entre dois ou mais interlocutores (ANTUNES, 2009).

Dessa forma, são os gêneros textuais/discursivos, orais e escritos que viabilizam essa proposta de ensino dos PCN, tornando-se um documento de extrema importância pela seleção de textos a serem trabalhados em unidades didáticas (ROJO, 2000). Os textos, por sua vez, são formados em determinado gênero através das relações comunicativas de uso social, são determinados pelos aspectos sócio-histórico-culturais sendo constituídos como tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997).

Os PCN constituem, dessa maneira, um divisor de águas das práticas de ensino, uma vez que sua formulação trouxe notoriamente uma nova perspectiva acerca do ensino da língua no campo pedagógico, influenciados pelas novas teorias linguísticas que impulsionaram as pesquisas no Brasil em relação à compreensão de língua (gem), contribuindo dessa maneira para que as propostas pedagógicas pudessem ser reformuladas e atendessem a essas teorias que pretendem uma língua como objeto das interações sociais. Portanto, os PCN (1998) articulam as práticas de Língua Portuguesa por meio das seguintes variáveis:

- o aluno, como sujeito da ação de aprender;
- os conhecimentos linguísticos discursivos em práticas de linguagem;
- a mediação do professor entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Nessas variáveis são as práticas de ensino que permitirão o desenvolvimento desse objeto de aprendizagem – conhecimentos linguísticos e discursivos que estão envolvidos na linguagem interativa dos sujeitos nas práticas. Cabendo, assim, ao professor o planejamento das atividades didáticas objetivando desencadear a ação e a reflexão do aluno, procurando garantir sua aprendizagem, como também assumir papel prioritário em função das necessidades dos estudantes. Além disso,

É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e da escrita (BRASIL, 1998, p. 34).

Dessa maneira, as práticas de linguagem no espaço escolar deverão diferenciar-se das demais, pois que devem necessariamente tomar dimensões discursivas, pragmáticas como objeto de reflexão, ou seja, o espaço da escola é lugar de extrema importância, pois as práticas reflexivas sobre a língua e a

linguagem poderão compor a construção de instrumentos que possibilitem ao sujeito sua competência discursiva para falar, escutar, escrever e ler nas diversas situações interativas. Em conformidade com essa perspectiva, Barbosa (2000) explica que os PCN priorizam os gêneros utilizados em situações públicas de uso da linguagem e sugere uma lista de gêneros que podem e devem ser privilegiados para as práticas de escuta e leitura de textos e as práticas de textos orais e escritos, sendo extremamente importante para a aprendizagem de uma língua (gem) realmente significativa. Conseqüentemente, de acordo com Antunes (2009), o planejamento para o ensino do gênero seria uma referência para as decisões no plano dos conteúdos e das atividades, tornando-o significativo para o ensino de língua.

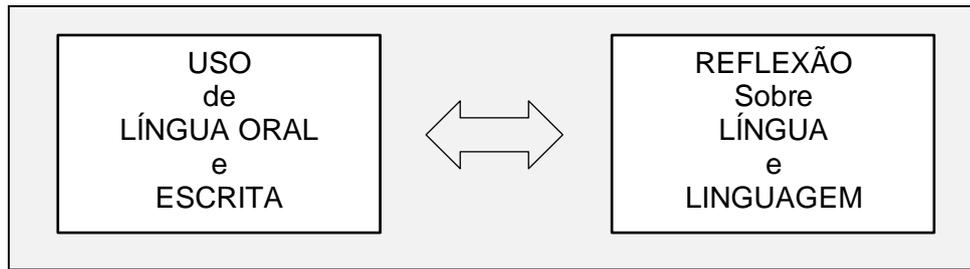
Além disso, os PCN (1998) esclarecem que é fundamental a escola não negar a importância dos textos que são usados em situações discursivas particulares, mas que priorize o ensino-aprendizagem dos textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos selecionados devem promover a reflexão crítica e exercícios mais elaborados de pensamento, ou seja, os mais necessários para uma plena participação numa determinada sociedade.

Portanto, se faz necessário contemplar nas atividades de aprendizagem a diversidade de textos e gêneros, pois que são organizados para diferentes situações comunicativas (BRASIL, 1998). Em vista disso, trataremos com mais ênfase sobre as práticas de Língua Portuguesa alicerçadas pelos PCN como caminho necessário para compreensão de uma língua em funcionamento nas interações sociais, tomando como primordial os gêneros textuais/discursivos.

2.1. Os PCN e as práticas de ensino da Língua Portuguesa

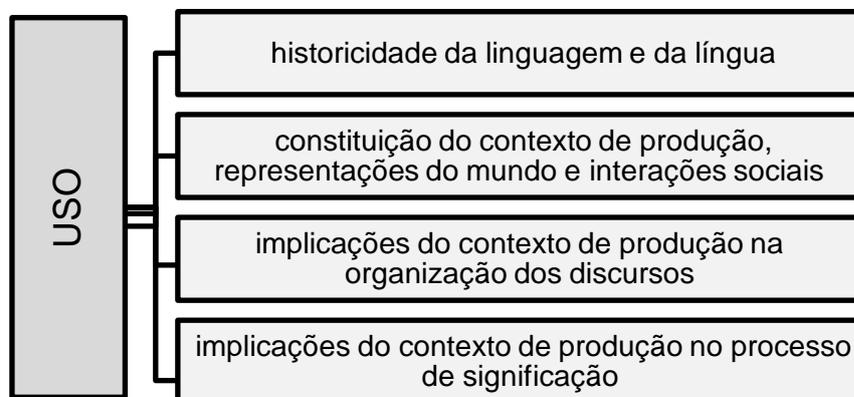
O ensino de Língua Portuguesa deve ser pensado num espaço cujas práticas de uso da linguagem sejam entendidas em sua dimensão histórica e que a análise, teoria e conhecimentos linguísticos decorram dessa mesma prática. Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e o uso da língua escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 1998). O quadro a seguir foi esquematizado baseado nesses dois eixos:

Quadro 4 - Uso e reflexão da língua (gem) oral e escrita



Fonte: (BRASIL, 1998, p. 34).

Considerar os conteúdos articulados aos eixos de uso e de reflexão significa a compreensão de que a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Dessa maneira, as situações didáticas são organizadas em função das análises que se faz dos produtos obtidos no processo e no próprio processo, favorecendo ao professor revisar procedimentos linguísticos na produção e na aprendizagem de novos recursos. Nos PCN (1998), os conteúdos e os eixos de reflexão e uso referem-se às análises de como a língua (gem) funcionam em situações interlocutivas através da leitura, escuta e produção, privilegiando aspectos linguísticos que possibilitem a ampliação da competência discursiva dos alunos. Sendo assim, o que se pretende perceber é que tanto o ponto de partida quanto a finalidade do ensino da língua são a produção/recepção de discursos. Em função dessas práticas, os conteúdos do eixo USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução que estão assim representados no esquema abaixo:

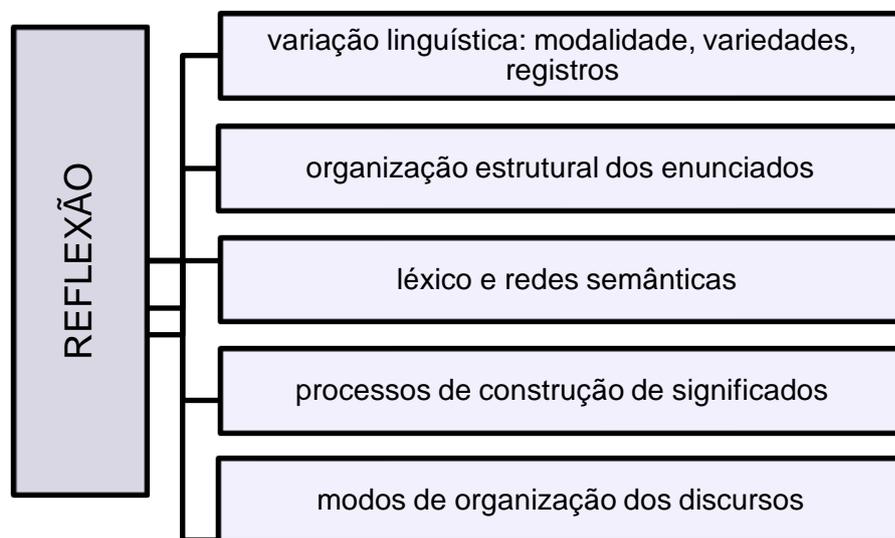
Esquema 1. Eixo USO³

Fonte: (BRASIL, 1998, p. 35)

³ Esquema elaborado pela professora pesquisadora através do eixo USO. Fonte: (BRASIL, 1998, p. 35).

Observando esse esquema do eixo uso, a língua está alicerçada nas relações entre os interlocutores no processo da interação envolvendo finalidade, situação, contexto e sentidos pretendidos nas relações dialógicas. Já em relação aos conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os eixos de USO, referem-se a instrumentos para análise da língua em funcionamento, privilegiando alguns aspectos linguísticos que permitem a ampliação da competência discursiva (BRASIL, 1998). O esquema abaixo elaborado traz alguns desses aspectos:

Esquema 2. Eixo REFLEXÃO⁴



Fonte: (BRASIL, 1998, p. 36)

A partir dessas especificidades dos ciclos de USO e REFLEXÃO, as práticas de linguagem não devem ser apresentadas de maneira fragmentada, desarticuladas. As propostas podem e devem se articular em relação às funções que estabelecem entre si. Sendo assim, no eixo reflexão, a língua deve então ser compreendida num âmbito mais global, observando as mudanças que ocorrem em diferentes contextos e situações, por meio dos processos estruturais da produção dos enunciados e organização discursiva, não esquecendo as relações semânticas e lexicais e a construção dos significados. Dessa forma, “o gênero orienta as dimensões a serem ensinadas: as restrições da situação de produção, os planos textuais, as unidades linguísticas, as unidades de sentido etc.” (DOLZ & GAGNON, 2015, p.39).

⁴ Esquema elaborado pela professora pesquisadora através do eixo reflexão. Fonte: (BRASIL, 1998, p. 36).

Por isso, para que haja práticas efetivas do ensino de língua, os conteúdos devem ser abordados de acordo com as necessidades dos estudantes e possibilidades de aprendizagem, sendo o gênero textual o objeto fundamental para que essas práticas se concretizem. Em consonância com essa perspectiva,

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (SCNHEUWLY & DOLZ, 2011, p.64).

Conforme os autores, a aprendizagem da linguagem está situada entre as práticas e as atividades e os gêneros são o intermédio que possibilitam essa relação. Considerados megainstrumentos de aprendizagem (SCNHEUWLY & DOLZ, 2011), pois fornecem suporte para as atividades em situações comunicativas tornando-se referência primordial para os aprendizes. Com isso, os gêneros devem ser gradativamente trabalhados nas práticas escolares com diferentes graus de complexidade a fim de serem aprendidos pelos estudantes.

Os PCN (1998) enfatizam que as possibilidades de aprendizagens dos alunos ao nível de complexidades das atividades propostas é fator determinante para a autonomia dos sujeitos ao que se refere aos diferentes saberes nas práticas de linguagem. Essas possibilidades colocam limites aos tratamentos dos conteúdos que serão desenvolvidos. Com isso, um mesmo conteúdo pode ser abordado sob diferentes enfoques, podendo ser retomado no processo de ensino-aprendizagem com graus distintos de dificuldades. Do mesmo modo, a articulação entre necessidades dos alunos, a aprendizagem das atividades e a complexidade do objeto possibilitam estabelecer uma sequência de conhecimentos em espiral através de tópicos que devem ser abordados em diferentes enfoques de aprofundamentos.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), o ensino em espiral remete a uma diversidade de textos que podem variar entre os objetivos a serem atingidos em cada gênero, as dimensões trabalhadas, a complexidade, as exigências e o acabamento. Além disso,

À escola e ao professor cabe a tarefa de articular tais fatores, não apenas no sentido de planejar situações didáticas de aprendizagem, mas organizar a sequenciação dos conteúdos que for, de um lado e, de outro, necessária, em função do projeto educativo escolar (BRASIL, 1998, p. 39).

Essa sequenciação de organização dos conteúdos deverá ser decidida pela escola e pelo professor considerando contextos e aspectos distintos. Da mesma forma, é necessário adequar as atividades didáticas propostas para alcançar os objetivos que se pretendem alcançar com os conteúdos abordados. Da mesma forma, os princípios que organizam os conteúdos de Língua Portuguesa (USO → REFLEXÃO → USO) orientam os aspectos a serem abordados e o tratamento que os conteúdos receberão, desenvolvendo movimentos de uma ação reflexiva em relação às atividades linguísticas dos estudantes ampliando as competências discursivas para as práticas orais e escritas, incluindo leitura, escuta e produção de texto (BRASIL, 1998). Em consonância com essa perspectiva, Antunes (2003) reitera que a programação do ensino da língua portuguesa visa à ampliação da competência comunicativa do aluno para um domínio mais pleno, fluente das linguagens orais e escritas e, também, da leitura e da escuta. Sendo assim, é por meio desse objetivo que os conteúdos são programados para o ensino-aprendizagem de língua e linguagem.

Dessa maneira, é importante individualizar os conteúdos em atividades sequenciadas trabalhando intensivamente para garantia da aprendizagem. No caso de Língua Portuguesa, o texto como unidade de ensino deve estar reintroduzido nas práticas de escuta, leitura e produção. De acordo com os PCN (1998), essas atividades poderão ser desenvolvidas por meio dos *módulos didáticos* – sequências de atividades e exercícios organizados gradualmente, permitindo de maneira progressiva que o aluno se aproprie das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados. Rojo (2000) esclarece que os PCN tratam das sequências didáticas como um conjunto de aulas organizadas sistematicamente, por meio de atividades de linguagem em projetos pedagógicos.

Portanto, em virtude dessas novas teorias de ensino-aprendizagem buscamos desenvolver uma prática modular por meio de um determinado gênero oral formal, como proposta de aprendizagem da língua em funcionamento, para que essa prática estivesse alinhada às novas propostas teóricas de ensino de língua (gem). Em concordância com tais pressupostos, nossa atividade em sala de aula teve como elemento primordial o estudo de um gênero textual/discursivo para o desenvolvimento argumentativo e a sistematização se efetivou por meio de uma sequência didática.

Costa (2000) afirma que a apropriação dos gêneros de maneira sistemática, mediada por estratégias de ensino intervencionistas formalizadas, reconstrói a linguagem em situações de comunicação mais complexas, levando os alunos a uma autonomia progressiva nessas atividades comunicativas. Sob o mesmo ponto de vista, Marcuschi (2008) esclarece que o modelo de sequência didática tem caráter modular, pois procede com etapas e tarefas específicas, podendo ser trabalhadas tanto a modalidade oral quanto a escrita, não privilegiando nem um e nem outra, pois considera os graus de dificuldade de ambas articulando ensino e aprendizagem.

2.2. Sequência didática como prática de ensino

Para que possamos articular o estudo de um gênero específico em determinado nível de ensino, compreendemos que se faz necessário um acompanhamento sistemático, através das práticas de ensino-aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento da língua e da linguagem em diferentes situações de comunicação e interação social. Dolz e Schneuwly (2011) explicam que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado de maneira sistemática, articulada a uma estratégia que serve as duas modalidades. Essa estratégia de ensino, a *sequência didática*, se organiza em módulos, que possibilitam uma melhor prática de ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. Dessa forma, os PCN enfatizam que

Módulos didáticos são sequências de atividade e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos (BRASIL, 1998, p. 88).

Dessa maneira, os módulos didáticos servem como um percurso de atividades e exercícios elaborados de maneira gradativa, possibilitando aos alunos a apropriação dos recursos linguísticos e discursivos dos gêneros estudados. Segundo Marcuschi (2008), os procedimentos têm caráter modular e estão a serviço dos gêneros tanto orais quanto escritos. O trabalho se estende a todo ensino fundamental, tomando como ideia a criação de situações reais em contextos que possam reproduzir tal atividade, com atenção voltada para os interlocutores desse

processo, ou seja, “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 214).

Dessa forma, quando o trabalho em sala de aula no ensino da língua (gem) se realiza por meio de sequência didática, possibilita aos aprendizes a apropriação dos procedimentos para o domínio de um dado gênero textual/discursivo que circula em esfera social. Do mesmo modo, essa perspectiva de ensino abre um leque de possibilidades no que se refere às práticas pedagógicas de ensino, possibilitando estratégias mais sistemáticas de aprendizagem que vão além do livro didático como uma ferramenta de aprendizagem. Nesse sentido, Rojo pontua o seguinte pensamento,

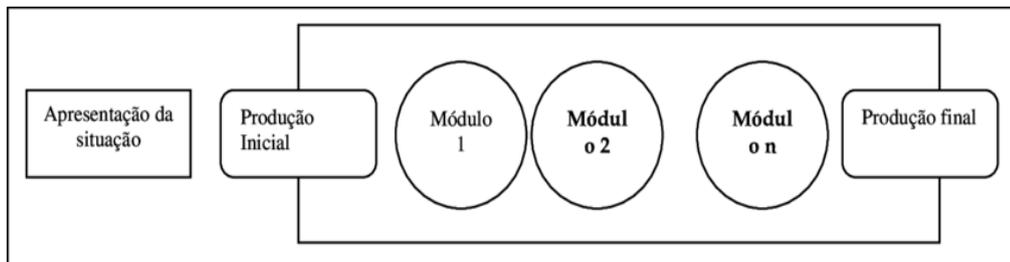
Creio que *sequências didáticas* podem ser elaboradas tanto para módulos didáticos como para projetos, constituindo-se em um material didático de certa extensão, monotemático ou monogênérico, maior e mais aprofundado que unidades de livros didáticos (ROJO, 2000, p. 37).

Para Rojo, esse procedimento pode ser adotado de maneira diversa, tanto em módulos didáticos como em projetos mais amplos, constituindo uma ferramenta de ensino-aprendizagem de maior completude e mais aprofundadas do que as unidades didáticas dos livros. Dessa maneira, os PCN (1998) compreendem que a organização das sequências didáticas exigem:

- elaboração de atividades didáticas sobre aspectos discursivos e linguísticos;
- programação de atividades em módulos considerando a aprendizagem dos alunos;
- clareza nas propostas;
- organização das atividades em tempo hábil;
- planejamento de atividades em duplas ou grupos para facilitação dos conteúdos;
- elaboração de instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, como referências para outras produções;
- avaliação das transformações realizadas.

Essa metodologia de trabalho leva para sala de aula uma aprendizagem realmente significativa, uma vez que a proposta é o aprendizado de diversos gêneros que circulam socialmente e são constituídos como instrumentos indispensáveis para as práticas discursivas. Além disso, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), uma sequência didática tem, exatamente, um objetivo central que é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, possibilitando falar ou escrever de maneira mais adequada para cada situação comunicativa. Conseqüentemente, servem para dar acesso aos alunos práticas novas ou ainda não vivenciadas de linguagem. Contudo, a figura apresentada abaixo representa o modelo de estrutura de uma sequência didática:

Figura1. Modelo de sequência didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011, p. 83).

A sequência é construída através dessa estrutura que promove o desenrolar das atividades pretendidas. De acordo com os autores, o modelo segue um contínuo das atividades que se inicia pela apresentação da *situação inicial* – descrição detalhada da atividade oral ou escrita que os alunos deverão realizar. Estes, por sua vez, elaborarão um primeiro texto, oral ou escrito, que correspondem ao gênero apresentado – é a *produção inicial*.

Dessa maneira, a apresentação da situação é momento em que a turma construirá uma representação comunicativa e uma atividade de linguagem a ser realizada. É um momento importante e difícil, que pode trazer duas implicações; um problema de comunicação definido e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011).

Para Marcuschi (2008), essa primeira dimensão trata do projeto coletivo para a produção de um dado gênero a ser trabalhado e os conteúdos que serão desenvolvidos por meio dele. Já “essa primeira produção pode ser feita em esboço geral e ainda apenas treinado o gênero sem uma destinação específica.

Posteriormente são feitos os ajustes até a produção final” (MARCUSCHI, 2008, p. 215). Consequentemente, esse primeiro passo é condição necessária para o ensino, pois possibilita delimitar as capacidades e potencialidades que os alunos já adquiriram. Sendo assim, o professor poderá intervir melhor no trajeto que o aluno precisa percorrer. Além disso, a produção inicial pode motivar os alunos, bem como o desenvolvimento da própria sequência (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011).

Por conseguinte, “nos módulos, trata-se de *trabalhar* os problemas que aparecerem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 87). Segundo os autores, é importante propor, em cada módulo, atividades as mais diversificadas possíveis, permitindo aos alunos a possibilidade de ter acesso, de maneiras diversas, às noções e instrumentos que auxiliam na obtenção de sucesso nessa atividade. Com isso, as realizações dos módulos possibilitam aos alunos falar sobre o gênero abordado, favorecendo uma reflexão e controle do próprio comportamento. Após esse trabalho com os módulos,

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011, p.90).

Conforme os autores, uma avaliação somativa ao longo da sequência é mais objetiva, no entanto, mantém sempre uma subjetividade. Dessa forma, é entendida como uma questão de comunicação e de trocas, orientando os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional realizada durante toda a sequência.

Portanto, “as sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011, p.108). Por isso, quando partimos para nossa intervenção em sala de aula, pensamos na sequência didática como um caminho mais viável para o ensino-aprendizagem de língua (gem), por meio de um gênero textual/discursivo, como recurso indispensável para uma aprendizagem realmente significativa. Dessa maneira, escolhemos a modalidade oral da língua e um gênero

formal, o *debate regrado*, para a sistematização de nossa proposta. Por certo, trataremos com mais detalhes nas próximas seções.

2.3. O ensino da Língua Portuguesa e os gêneros orais

Marcuschi (2010) afirma que somos povos eminentemente orais, por isso, tratar da oralidade é de extrema importância para refletimos sobre os usos da língua em diferentes contextos e situações. Por isso, voltamos nosso olhar sobre essa modalidade como elemento indispensável nas comunicações interativas dos seres humanos e estudá-la é poder conhecer suas características e idiossincrasias, que tornam a língua esse maravilhoso instrumento de comunicação.

Dessa forma, quando pensamos em que objeto de estudo – o *gênero*, e que modalidade iríamos nos pautar para um trabalho mais sistemático em sala de aula, compreendemos que tratar da língua como um recurso social e interativo é valorizá-la em todos os seus pormenores. Diante disso, percebemos que a oralidade poderia receber um olhar mais cuidadoso em seu trato em sala de aula. Partindo desse pressuposto, escolhemos a oralidade como uma modalidade linguística que merece mais reconhecimento e sistematização, nas práticas de ensino-aprendizagem. No entanto, não excluimos a escrita, ela também se faz necessária, para que possamos relacionar uma e outra modalidade como importantes na aprendizagem da língua (gem). Fávero, Aquino e Andrade compreendem que:

A vida em sociedade permite o conhecimento e o reconhecimento de duas modalidades de produção linguística, a oral e a escrita. Isso significa que o aluno chega à escola com determinado conhecimento desses modelos; entretanto, por não ter sido exposto, na maioria das vezes, a reflexões sobre o processamento de cada uma dessas modalidades, atravessa o período escolar sem o discernimento desejado sobre as especificidades de uma ou de outra modalidade (FÁVERO et al, in Elias, 2014, p. 13).

Esse reconhecimento, segundo os autores, permite uma maior compreensão das modalidades oral e escrita, pressupondo que ao chegar à escola os alunos já tenham o conhecimento dessas duas modalidades. Entretanto, é papel da escola sistematizar esses conhecimentos trabalhando as duas modalidades de maneira reflexiva para que os estudantes possam dominá-las eficazmente, de acordo com os contextos discursivos em que elas são necessárias. Conforme os PCN,

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 67).

Sem dúvida, é a escola que deve proporcionar o ensino da língua oral de maneira formalizada para que os estudantes possam adequar os seu falares para cada situação, bem como perceber a importância da palavra no exercício da cidadania. Dessa forma, segundo os PCN (1998) ensinar a língua oral não pressupõe trabalhar em geral a capacidade de falar, mas, sobretudo, desenvolver a capacidade de dominar os gêneros que estão correlacionados com a Língua Portuguesa e outras áreas afins. As práticas de ensino deverão estar pautadas no aprimoramento discursivo dos estudantes, de acordo com as especificidades dos gêneros orais formais que circulam em diferentes esferas públicas.

Em consonância com essa posição Marcuschi (2008), explicita que um gênero seria uma noção cotidiana apoiada em características amplas e situações cotidianas para sua identificação, indicando que existe um saber social que orienta os falantes em suas escolhas em relação aos gêneros que serão usados em cada contexto de comunicação. Esses gêneros não surgem de maneira natural, mas são construídos nas interações sociocomunicativas como fenômenos sociais. Aliás, segundo os PCN (1998), para que esse trabalho se realize é necessário compor um *corpus* de textos orais correspondentes aos gêneros abordados, de acordo com as atividades de escuta e produção de textos orais que sirvam como modelos de referência. A composição desse *corpus* pode conter os registros audiovisuais, debates, entrevistas, palestras, dramatizações, saraus, organizados pela escola ou outra instituição que possa envolver temáticas em projetos inicializados em Língua Portuguesa.

Por isso, de acordo com tal pressuposto, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco elaborou o seu documento, os Parâmetros de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado (2012), em consonância com os PCN nacionais (1998), entendendo o ensino da língua como prática de interação social e como um constructo sócio-histórico-cultural dos sujeitos. O documento foi produzido pensando o ensino da língua ancorado em diferentes eixos norteadores das práticas de linguagens. Tal enfoque concebe o ensino de Língua Portuguesa do Estado coerente com a base nacional comum, de maneira que, possa atender as

exigências de uma prática de ensino sistematizada e organizada por meio dos diferentes eixos linguísticos. Tais eixos foram classificados no documento, de acordo com a apropriação do sistema alfabético, análise linguística, leitura, letramento literário, escrita e oralidade. No que se refere ao *eixo oralidade*, modalidade sobre a qual estamos discorrendo, está assim compreendido:

(...) a oralidade, conforme alguns autores afirmam⁵, também devem ser abordada no ensino constituindo um dos eixos do trabalho com a linguagem, uma vez que a vida requer certos conhecimentos para que o cidadão atue em uma diversidade de situações escolares e extraescolares permeadas pela linguagem, via modalidade oral (PERNAMBUCO, 2012, p. 52-53).

Com isso, percebemos que a oralidade deve ser trabalhada em sala de aula, uma vez que na esfera social seu domínio é de fundamental importância para a formação de um cidadão que atue em diferentes situações interativas por meio desta modalidade. “Dessa forma, ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala” (BRASIL, 1998, p. 74).

Ensinar textos orais significa organizar situações que possibilitem uma preparação antecipada e o monitoramento conjunto da fala, através das capacidades comunicativas dos alunos, na oferta de um corpus como modelos de referências; projetos com atividades voltadas para a situação de comunicação; organização dos conteúdos de maneira progressiva; reintrodução de componentes trabalhados para avaliação das apropriações do conhecimento e estratégias de ensino (BRASIL, 1998). Isso significa que, quando possibilitamos a preparação prévia da enunciação de textos orais estamos auxiliando o procedimento de ancoragem na fala do locutor, na situação discursiva e nas especificidades de cada gênero. De acordo com os PCN (1998), esse ensino simultâneo da produção enunciativa dos textos orais supõe:

- a participação do estudante em situações de interlocução contemplando gêneros diversos, tais como:
 - ✓ discussão improvisada ou planejada de um tema polêmico;
 - ✓ entrevista com alguém de destaque, que possa argumentar a favor ou contra uma determinada temática;
 - ✓ debate com confronto de ideias divergentes;

⁵ Marcuschi (1996, 2001, 2005); Ramos (1999), Castilho (2000); Schneuwly e Dolz (2004); Fávero et al (2005).

- ✓ exposição, em público, com tema previamente preparado;
 - ✓ representação de textos teatrais, permitindo a expressividade;
 - ✓ leitura expressiva e recitação.
- A análise discursiva dos alunos, tanto a partir de gravações quanto de observações de outros interlocutores, permitindo, dessa maneira, uma avaliação das facilidades e dificuldades enfrentadas no processo de enunciação, a reação da audiência em função dos efeitos pretendidos, auxiliando na melhora de seu desempenho.

Vista desta maneira, a oralidade deve ser entendida como um recurso linguístico indispensável nas práticas de ensino da língua, ou seja, nas práticas cotidianas de sala de aula devem ser introduzidos gêneros textuais/discursivos para a aprendizagem dessa modalidade linguística em contextos distintos. Desta forma, Antunes (2003) percebe a língua realizada através dos gêneros textuais/discursivos e explica que uma intervenção através da oralidade pode ocorrer da seguinte forma:

- uma oralidade orientada para a coerência global dos textos;
- uma oralidade orientada para diversos tópicos ou subtópicos da interação;
- uma oralidade voltada para suas especificidades;
- uma oralidade voltada para uma variedade de tipos e gêneros discursivos;
- uma oralidade orientada para facilitar o convívio social;
- uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto;
- uma oralidade que inclua momentos de aprendizagem, de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada de cantadores e repentistas;
- uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores.

Nessa perspectiva, todas essas implicações pedagógicas supõem conteúdos e saberes que podem e devem ser discutidos em sala de aula como apoio e reflexão da linguagem oral. Estando ciente de tais pressupostos e pensando no ensino no tratamento dos textos orais, elencamos para nossa atividade de intervenção um

gênero oral formal para um trabalho mais sistemático em contexto de sala de aula, nos interessando em perceber a participação dos estudantes por meio de uma fala planejada para a situação discursiva que lhe compete o uso. Com isso, observamos o desenvolvimento linguístico dos estudantes através do gênero *debate regrado*. Este gênero foi de fundamental importância para nosso trabalho interventivo, uma vez que, pudemos observar a participação dos estudantes, fazendo uso de sua expressão oral, mas, ao mesmo tempo, conscientizando-se da função e uso da língua em diferentes situações comunicativas.

Levando em consideração as características de uma língua a serviço do usuário, abordaremos a relação entre fala e escrita, explicando com mais ênfase sobre estas duas práticas discursivas, no intuito de desmitificar a ideia de superioridade de uma ou de outra, nas relações sociocomunicativas, favorecendo a solução de possíveis dúvidas sobre o ensino das mesmas e, em especial, o da modalidade oral.

Portanto, concluiremos com essa indagação de Marcuschi (2010): *qual é a valorização que se dá à escrita e à oralidade no dia a dia?* Em meio a essa pergunta, qualquer que seja a resposta, ela deve partir de duas vertentes: em primeiro lugar que ambas são práticas sociais situadas em diferentes contextos e, em segundo, que estão a serviço do uso real da língua nas relações sociocomunicativas.

2.4. Fala e escrita e o ensino de Língua Portuguesa

Para Marcuschi (2010), já não se concebe estudar oralidade e letramento sem associá-las às práticas sociais de uso. Da mesma forma que não se pode considerar de maneira satisfatória as diferenças e semelhanças entre fala e escrita sem considerar os seus usos cotidianamente, ficando difícil, dessa forma, estabelecer um tratamento de suas relações partindo apenas para as análises do código linguístico. Marcuschi (2010) explica que essa maneira de associação representa não apenas uma mudança de perspectiva, mas, sobretudo, um novo objeto de análise e uma concepção diferente de língua e de texto vistos, atualmente, como o conjunto das práticas sociais discursivas. Em relação a essa nova abordagem Fávero, Andrade e Aquino esclarecem que,

Por conter um volume considerável de elementos pragmáticos (pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, entre outros), a língua falada foi considerada durante muito tempo, até meados da década de 1960, como o lugar do “caos”. Entretanto, com o surgimento dos estudos do texto, o enfoque vai deixando de fixar-se apenas no produto e se desloca para o processo. A linguagem deixa de ser vista como mera verbalização e passa a ser incorporada, nas análises textuais, a observação das condições de produção de cada atividade interacional (FÁVERO et. al, 2012, p. 17).

Segundo os autores, devido aos seus elementos pragmáticos (pausas, hesitações, repetições etc.) a língua falada foi considerada durante muito tempo o lugar da desorganização. No entanto, com os estudos do texto o enfoque passa a ser a língua em uso, ou seja, é a partir dessa virada pragmática que surge uma nova concepção de língua e linguagem, conseqüentemente, a percepção de que a língua falada também tem sua estrutura e, portanto, possível de ser estudada.

Segundo Marcuschi (2010), essa nova perspectiva ocorreu no início da década de 80, em resposta aos estudos das três últimas décadas anteriores que examinavam a escrita e oralidade como opostas, dicotômicas, supervalorizando o processo escrito como prática cognitiva superior. Neste caso, considerava-se a oralidade e o letramento como dicotômicos atribuindo-se à escrita valores cognitivos mais importantes, não observando, também, as relações entre a língua e às práticas sociais.

Além disso, ainda conforme Marcuschi (2010), as dicotomias analisam a língua por meio do código, permanecendo essencialmente nos fatos linguísticos. Essa perspectiva deu origem à imposição de uma única norma linguística, a “norma padrão”, representada pela norma culta, pois através dela surgem as dicotomias que dividem a língua entre língua falada e língua escrita, atribuindo-lhes características distintas, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 5. Dicotomias estritas

Fala	versus	Escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada

não planejada	planejada
imprecisa	precisa
não normatizada	normatizada
fragmentária	completa

Fonte: (Marcuschi, 2010, p. 28).

Segundo o autor, as dicotomias, no entanto, são observadas na natureza das condições de uso da língua e não das características textuais. Não havendo preocupação com os usos discursivos nem com a produção, conseqüentemente, fazendo surgir visões distorcidas do fenômeno textual. Para Marcuschi (2010), essa perspectiva dicotômica entre oralidade e escrita também é muito difundida nos manuais escolares, que por sua vez, propagaram através das gramáticas pedagógicas tal concepção, sugerindo, neste caso, dicotomias entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e a língua como sistema de regras gramaticais. Essa visão é extremamente restritiva, postulando que a fala é de uma complexidade inferior à escrita (MARCUSCHI, 2010).

Da mesma forma, Antunes (2003) pontua que oralidade e escrita, embora tenham suas particularidades, não apresentam diferenças essenciais, nem grandes oposições. Tanto uma quanto a outra são modalidades linguísticas que estão a serviço das interações discursivas, por meio de diferentes gêneros textuais. Desta maneira, não se pode conceber a fala como o lugar da espontaneidade, do não planejamento, do descuido em relação à norma padrão, nem tampouco compreender que a escrita é uniforme, invariável e formal em toda e qualquer circunstância. Fala e escrita podem variar, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são dependentes de seus contextos de uso.

Sendo assim, “oralidade e escrita são práticas de usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Isto significa que, de acordo com Marcuschi (2010), oralidade e escrita são práticas de usos da língua com características diferentes, mas não uma constituição de dois sistemas linguísticos. Ambas possibilitam a construção de textos coesos e coerentes, de exposições formais e informais, variações linguísticas e assim sucessivamente. Da mesma forma, Koch (2015) esclarece que embora o texto falado se utilize do mesmo sistema linguístico, fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, possuindo

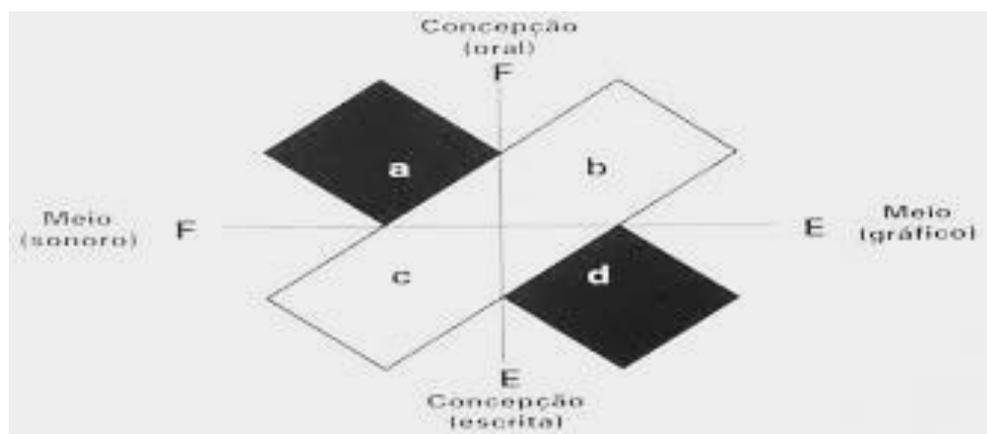
cada uma suas características próprias, ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala. Além disso,

Aspecto central nessa questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. São realizações de uma gramática única, mas, do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bem acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Portanto, não postulamos uma simetria de representação entre fala e escrita, mas uma relação sistêmica no aspecto central das articulações estritamente linguísticas (MARCUSCHI, 2008, p. 191).

De acordo com o autor, é impossível situar oralidade e escrita num sistema linguístico diferente, de maneira que, ambas fazem parte do mesmo sistema linguístico, pois se realizam por meio de uma única gramática. Porém, do ponto de vista dos signos, possuem bastantes diferenças, de tal modo que a escrita não é a representação da fala.

Portanto, não há uma simetria de representação entre a fala e a escrita, mas uma sistematização das articulações linguísticas. Dessa maneira, Marcuschi (2008) ilustra a relação contínua de gêneros que circulam entre uma e outra modalidade, por meio de um gráfico que representa as mesclagens entre fala e escrita, de acordo com as condições de produção e recepção, devendo essa relação ser observada com cautela para não conduzir a uma percepção de contínua dicotomia.

Figura 2. Relação dos gêneros fala-escrita



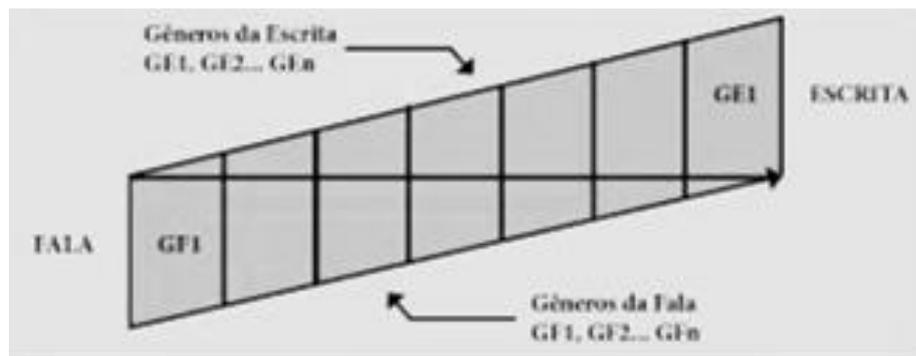
Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 192)

Nesta representação, segundo o autor, temos em [a] – o domínio do tipicamente falado de acordo com meio e produção, e em [c], a contraparte o

domínio do tipicamente escrito. No entanto, o [b] e [d] seriam a mescla das duas modalidades, ou seja, o domínio misto. Sendo assim, o que se pode verificar, de acordo com Koch (2015), é que existem textos escritos que estão situados no contínuo mais próximo da fala conversacional (bilhetes, cartas, etc), enquanto existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas etc.), existindo, também, tipos mistos, além de outros intermediários.

Contudo, outra maneira de se observar seria num contínuo de complementaridade de gêneros orais e escritos. Essa maneira de representar as línguas falada e escrita se apresenta nesse contínuo se efetivando na comparação com os gêneros textuais. O gráfico a seguir representa este contínuo:

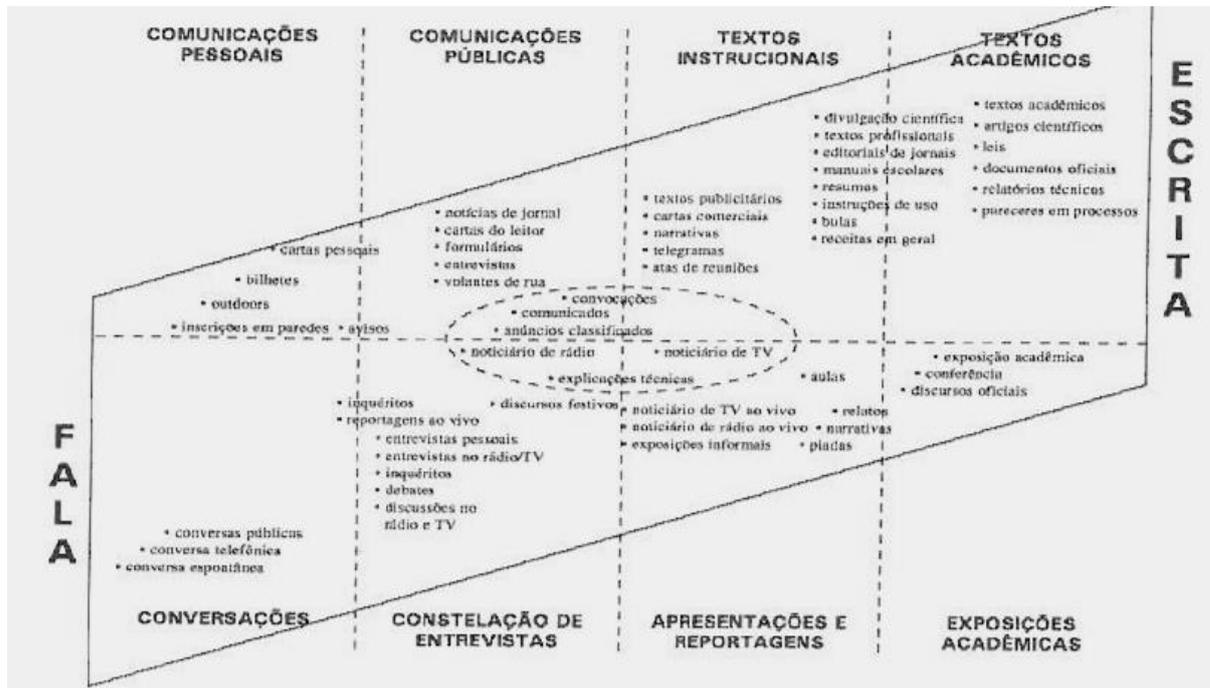
Figura 3. Contínuo fala-escrita



Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 193).

No gráfico, observamos que tanto a fala como escrita se dão em dois contínuos, na linha dos diversos gêneros textuais e na linha das características específicas de cada modalidade. Segundo Marcuschi (2010), o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlacionam os textos de cada modalidade em relação às estratégias que formulam e determinam as características, produzindo as estruturas textuais que ocorrem num contínuo de variações, surgindo semelhanças e diferenças entre os contínuos sobrepostos. Dessa maneira, a figura a seguir expõe o contínuo dos gêneros na relações fala e escrita:

Figura 4. Contínuo dos gêneros fala-escrita



Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 197)

De acordo com o autor, o gráfico corresponde aos critérios entre fala e escrita no contexto do contínuo relacionado aos gêneros textuais. A ideia é o agrupamento dos gêneros e sua indicação ao longo do contínuo nas modalidades oral e escrita. Isso equivale a dizer, segundo Marcuschi (2010), que fala e escrita apresentam um contínuo de variações. O que implica que as comparações devem estar fundadas no critério dos gêneros textuais para evitar as concepções dicotômicas.

Portanto, através da relação entre as modalidades oral e escrita, iremos discorrer sobre um gênero textual/discursivo oral formal da língua, o *debate regrado*, como gênero que adotamos para nossa proposta de intervenção em sala de aula, no intuito de trabalhar um gênero da oralidade, de acordo com as novas concepções de língua (gem) em uso, em diferentes contextos e situações comunicativas e que favoreça a argumentação em contexto escolar.

2.5. O gênero *debate regrado* e as práticas orais de ensino-aprendizagem

No que se refere ao domínio discursivo no contínuo dos gêneros orais e escritos, o debate está assim caracterizado como pertencente à oralidade na esfera

das comunicações públicas, cabendo à escola, como instituição responsável pelas práticas pedagógicas, apresentar aos estudantes o gênero, como um objeto de ensino-aprendizagem para o domínio da fala em situações formais, visto que, os gêneros são instrumentos necessários para promover a aprendizagem da língua e da linguagem em diferentes situações de uso (MARCUSCHI, 2008).

Da mesma forma, segundo os PCN (1998), a escola deve priorizar o ensino-aprendizagem dos textos que caracterizam os usos públicos da linguagem; esses, por sua vez, devem promover a reflexão crítica e exercícios mais elaborados de pensamento, ou seja, os mais necessários para uma plena participação numa determinada sociedade letrada. Do mesmo modo, segundo o documento, é função da escola possibilitar aos alunos a aprendizagem dos *gêneros orais mais formalizados*, utilizados nas apresentações públicas, tais como, entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, mesa redonda etc., propondo, dessa maneira, situações didáticas nas quais as atividades façam sentido, entendendo que a linguagem falada deve ser adequada às determinadas situações comunicativas.

Por isso, de acordo com Rosenblat (2000), tornou-se consenso entre os educadores que a escola deva promover situações didáticas, para que os estudantes atuem como sujeitos ativos e críticos em sociedade, tornando-se cada vez mais conscientes de sua cidadania, exercendo-a na busca de soluções, visando o bem-estar de todos. Dessa maneira, pensamos na aprendizagem do *debate regrado*, gênero oral público do argumentar, pois consideramos um gênero que favorece o aprimoramento linguístico e o desenvolvimento argumentativo das práticas sociais discursivas, bem como possibilita aos estudantes fazer uso da palavra como cidadãos críticos nas diversas situações sociais. Por certo, “(...) os discursos argumentativos orais ou escritos se constituem em gêneros que ativam o funcionamento de grande parte das relações sociais” (CRISTOVÃO, DURÃO E NASCIMENTO, 2003, p. 1436). Sendo assim, trataremos de explicitar como o debate é reconhecido na esfera social e como pode ser compreendido como ferramenta de ensino-aprendizagem.

De acordo com Schneuwly & Dolz (2011), o gênero debate pode ser imediatamente reconhecível por todos, em suas formas mais *caricaturais* – modelos característicos de programas televisivos, que funcionam como eventos que colocam os oponentes numa situação desconfortável, promovendo sensacionalismo, insultos, semiverdades, ou até ridicularização do adversário, numa tentativa de encontrar

falhas e desarmar o oponente. Dessa maneira, segundo os autores, o objetivo não é apenas encontrar uma resposta para uma determinada questão, mas fazer triunfar um posicionamento em relação ao outro. A paralisação, o desrespeito, a incapacidade de aprender constituem um ponto crucial nesses programas da mídia e a maioria dos telespectadores tem interesse nesse tipo confronto. Além disso, para Cristovão, Durão e Nascimento (2003), nesses confrontos os oponentes se colocam frente a frente, numa disputa em que o vencedor sempre é aquele que agride ou ridiculariza o adversário; dessa forma, o objetivo é anular a participação do outro, no intuito, de prevalecer o seu posicionamento. Esse tipo de debate é visto como um antimodelo de aprendizagem, pois dificulta a prática pedagógica da linguagem a serviço dos usuários.

Sendo assim, para Schneuwly e Dolz (2011) é interessante que os alunos conheçam esses mecanismos de variações do debate, porém é pouco interessante fazer dele objeto de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de sua capacidade e representação da argumentação, bem como um instrumento para reflexão de problemas sociais que se apresentam diante deles. A variação do gênero deve ser orientada para uma modelização do gênero menos agressiva e a construção de um gênero escolar que insista em seus potenciais específicos mais reconhecidos.

Dessa forma, ao escolhermos o debate, pensamos no gênero que possibilitasse uma aprendizagem realmente significativa, que promovesse o desenvolvimento argumentativo oral, de acordo com os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2013). Consequentemente, esse modelo midiático de debate serviria apenas como um exemplo de gênero argumentativo da oralidade, podendo sofrer modificações no contexto de ensino. Essas modificações, parte da premissa de que os gêneros que circulam em sociedade quando usados como instrumento de ensino-aprendizagem, funcionam como modelos de referência que podem sofrer modificações necessárias às práticas escolares. Por isso,

Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este (SCNHEUWLY & DOLZ, 2011, p.69).

Conforme os autores, ao entrar na escola, o gênero passa a ter um desdobramento, passa a ser considerado um objeto de ensino e, também, um instrumento comunicativo. Com isso, a escolarização dos gêneros orais origina transformações, algumas de maneira consciente, outras mais restritas em situações didáticas. Dessa forma, os gêneros escolares são variantes dos gêneros de referência que pretendem ser acessíveis aos estudantes (DOLZ & SCHNEUWLY, 2011). Já em relação ao ensino do debate regrado público e as capacidades argumentativas, Dolz, Schneuwly e de Pietro (2011) elaboraram considerações significativas para o trabalho pedagógico com esse gênero em contexto escolar esclarecendo que:

- o debate desempenha um papel importante em nossa sociedade, tornando-se necessário na escola atual, na qual se desenvolvem capacidades para defender um ponto de vista, escolhas ou processos de descobertas;
- o debate pertence às formas orais comunicativas e inclui um conjunto de capacidades, tais como: gestão da palavra, escuta do outro, retomada do discurso;
- o debate auxilia nas capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico, cognitivo e social, como também do ponto de vista individual;
- o debate é um gênero relativamente definido, e os alunos frequentemente têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar.

Essas especificidades do gênero, como citadas pelos autores torna o debate um gênero ensinável no ambiente escolar, contribuindo para um melhor desempenho dos estudantes, no que se refere ao uso da fala pública. Entretanto, para que isso de fato se efetue, existem modelos distintos de debate, que poderão servir como referência no ambiente escolar e auxiliar o professor em sua prática pedagógica.

Segundo Dolz, Schneuwly e de Pietro (2011), esses modelos podem assumir três formas de debate esclarecidos no esquema a seguir:

Esquema 3⁶. Formas de debate

O debate de opinião de fundo controverso – diz respeito a crenças e opiniões, não visando uma decisão, mas, diversas posições com a necessidade de influenciar a posição do outro. Esse tipo de debate, representa um meio para se conhecer uma temática controversa, de forjar uma opinião e/ou transformá-la.

O debate deliberativo – a argumentação visa uma tomada decisiva, ou seja, o debate é percebido como lugar da explicitação e da negociação dos motivos de cada participante.

O debate para resolução de problemas – a solução será apostar no debate para resolução de uma problemática que conjuntamente será solucionada, explorando a contribuição de cada participante.

Fonte: (DOLZ, SCHNEUWLY & E DE PIETRO, 2011).

A forma do gênero que privilegiamos em nossa atividade interventiva foi o *debate de opinião de fundo controverso*, pois suas características contribuem para um trabalho com a linguagem, favorecendo as relações de interação entre os parceiros da comunicação, promovendo a dialogicidade, onde os participantes possam atuar de forma crítica e participativa em relação a uma determinada temática, bem como, promover a apropriação de regras conversacionais para uma melhor participação social.

Contudo, em relação à temática escolhida, é preciso que o professor esteja atento aos objetivos de ensino-aprendizagem do gênero, pois, uma escolha errônea do tema pode suscitar duas situações, de complexidade (tema não dominável pelo aluno), ou muito simples, não favorecendo a progressão dos estudantes. O que se pretende é que ao escolher a temática o professor leve em consideração o contexto real em que o aluno possa ser levado a intervir, possibilitando, dessa maneira, um enriquecimento argumentativo (DOLZ, SCHNEUWLY E DE PIETRO, 2011). Além disso, segundo os autores, quatro dimensões devem ser consideradas na escolha de um tema:

⁶ Esquema elaborado pela pesquisadora referente às diferentes formas de debate, tomando como fonte (DOLZ, SCHNEUWLY & DE PIETRO, 2011, p. 215-216).

- **uma dimensão psicológica** – inclui motivações, afetos e interesses dos alunos;
- **uma dimensão cognitiva** – diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- **uma dimensão social** – se refere as potencialidades do tema, aos contextos e realidades dos alunos;
- **uma dimensão didática** – tema que comporte aprendizagens.

Essas dimensões devem estar alinhadas na elaboração da proposta pedagógica de ensino, buscando perceber que tais aspectos podem favorecer uma situação que propicie uma aprendizagem realmente significativa do gênero em estudo e que os estudantes tornem-se participantes ativos nesse processo.

Portanto, o *debate regrado* é um gênero oral formal que circula em sociedade e que possibilita aos interlocutores o uso da palavra na esfera pública, contribuindo consideravelmente para o desenvolvimento argumentativo em contexto escolar, assunto que será detalhado na próxima seção.

3- ESTUDOS DA ARGUMENTAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde quando o homem pratica a argumentação? Seríamos tentados a dizer que ele o faz desde o momento em que se comunica. Ou ainda, a partir do momento em que tem opiniões, crenças, valores e que tenta fazer com que os outros partilhem dessas crenças e valores. Isto é, desde sempre, na medida em que o homem se identifica, ao contrário dos animais, com uma palavra, com um ponto de vista próprio sobre o mundo no qual ele vive (BRETON, 1999, p.23).

Iniciamos esta seção com um questionamento bastante pertinente sobre a prática argumentativa: “*desde quando o homem pratica a argumentação?*” Segundo Breton (1999), a partir do momento que o homem se comunica, se relaciona expressando opiniões, crenças e valores, ou seja, no momento em que ele interage dialogicamente com os outros partilhando ideias e convicções, está, dessa forma, praticando argumentação. Além disso, o discurso – *ação intencional* – influi no comportamento dos interlocutores fazendo com que opiniões sejam compartilhadas (KOCH, 2011). Entretanto, para que compreendamos essa argumentação como um recurso comunicativo fruto das interações humanas e que buscamos desenvolver em nossa pesquisa interventiva em contexto de ensino-aprendizagem, se faz necessário conhecermos um pouco mais sobre suas características e origem.

Segundo Liberali (2013), ela surge na Grécia Antiga a partir dos estudos Clássicos de Aristóteles, denominados de Retórica Clássica ou Antiga Retórica, cujo objetivo era o uso da palavra como uma arte do bem falar, do bom argumentar. Isto significa que esses estudos aristotélicos assumiram um caráter pragmático em que o foco principal era convencer o interlocutor. Dessa forma, através dessa linha persuasiva, a retórica se estrutura em três polos distintos:

- *Logos* – designa simultaneamente a palavra/discurso e a razão;
- *Ethos* – imagem que o orador projeta de si mesmo em seu discurso e que contribui para assegurar sua credibilidade e autoridade;
- *Pathos* – o orador procura suscitar emoção em seu auditório.

Nessa perspectiva, Aristóteles já tinha uma preocupação com o contexto de produção argumentativo, mesmo que de maneira não ordenada, pois se preocupava com o dizer, para quem dizer e como dizer. Conseqüentemente,

Percebe-se, então, que há uma forte relação entre o auditório e o orador; pois ao preparar o seu discurso, o orador precisa organizá-lo de maneira que convença o auditório para o qual fala (SANTIAGO, 2016, p. 20).

Significando dizer que para Aristóteles era necessário adequar os discursos (*logos*), para atingir seus interlocutores por meio do (*ethos*), a fim de causar certo impacto e adesão dos interlocutores, por meio de suas emoções (*pathos*). Breton (1993) explica que a Retórica Antiga é um misto de argumentação e raciocínio, buscando no discurso, na manipulação das opiniões e das consciências, a afirmação que tudo pode ser argumentado e que o orador é mais um homem ético e de opinião.

No entanto, os novos estudos argumentativos denominados de Nova Retórica, alinhados aos elementos da Retórica aristotélica, pensam a argumentação como uma maneira discursiva associada aos contextos de produção, tomando como precursor os estudos de Perelman e Olbrechts –Tyteca. Isso pressupõe, segundo Koch (2011) que o discurso foi se tornando fundamental nas teorias linguísticas modernas, através da Análise do Discurso, da Teoria de Texto e da Semântica argumentativa. Esta última, preocupada com uma morfossintaxe discursiva, postulando uma pragmática associada à descrição linguística, ou seja, entre o sintático e o semântico, esclarecendo, dessa forma, que a argumentatividade está inscrita na própria língua.

Compreendemos, portanto, que a argumentação é um fator discursivo de extrema importância envolvendo os interlocutores numa relação de interação, ou seja, é fruto das interações sociodiscursivas de uma língua a serviço dos usuários, em diferentes situações e contextos. Ribeiro (2009) afirma que o caráter interativo atribuído à linguagem deduz um movimento argumentativo, motivado pela capacidade do homem de defender suas opiniões em situações diversas. Dessa forma, a fala argumentativa representa a língua em diferentes contextos, cuja ênfase recai nas condições de produção, recepção e circulação do enunciado. Isto significa que a situação discursiva e o contexto de produção são responsáveis pelas estratégias argumentativas das relações de interação.

Portanto, quando entendemos a argumentação dentro dessa perspectiva, consideramos uma atividade interacional, cuja importância se atribui ao seu papel na construção discursiva e na atividade comunicativa, pressupondo, dessa forma, uma troca de opiniões entre os interlocutores num movimento colaborativo. Conforme Ryckebusch,

(...) a colaboração aparece intimamente associada à contradição, que se organiza linguisticamente pela argumentação. Isso porque, marcada pela contraposição e justificação de pontos de vista, a referida organização discursiva permite, aos participantes criarem espaços de interlocução em que sentidos sejam negociados, e significados sejam compartilhados. Tal perspectiva é denominada de colaboração crítica (RYCKEBUSCH, 2016, p. 118).

Nesse sentido, a colaboração está intrinsecamente associada às contradições organizadas linguisticamente pela argumentação. Consequentemente, por meio dessa concepção, argumentar não é persuadir e/ou convencer, mas produzir algo novo, com significados que possam ser compartilhados com todos os envolvidos (SANTIAGO, 2016).

Essa proposta de argumentar através desse processo colaborativo possibilita tanto aos professores quanto aos alunos discutir suas ideias e pontos de vista, de maneira conjunta, compartilhada, possibilitando uma formação crítica e reflexiva de todos os envolvidos e, em particular, os estudantes sujeitos da aprendizagem, favorecendo, dessa forma, ao aparecimento de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) nas relações de aprendizagem.

No caso de nosso trabalho, trataremos de explicitar a argumentação em contexto de ensino e o seu movimento discursivo como um ato linguístico a serviço das práticas sociocomunicativas de linguagem, uma vez que, essa argumentação discursiva e colaborativa fundamenta nosso objeto de pesquisa, através do trabalho com o gênero debate regrado no desenvolvimento argumentativo escolar por meio dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos.

3.1. Argumentação e o ensino de língua e de linguagem

De acordo com os PCN (1998), o domínio da linguagem como sistema simbólico de atividades discursivas e linguísticas de uma determinada comunidade são condições para uma participação plena em sociedade. Pela linguagem homens e mulheres produzem cultura, se comunicam, interagem, participam socialmente.

Por isso, “a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas” (ANTUNES, 2009, p. 21).

Compreendemos a proposta dos PCNs quando se referem ao domínio da linguagem como recurso indispensável para uma participação plena em contexto social, por isso, entendemos que toda prática de ensino de língua (gem) deve estar alicerçada numa língua a serviço dos usuários, desvinculada de meras práticas gramaticais, tão costumeiramente realizadas nas aulas de Língua Portuguesa.

A nossa proposta didática, no entanto, partiu da necessidade de trabalhar no contexto de ensino, a argumentação como construtora do pensamento crítico-reflexivo e que pudesse ser um recurso facilitador das práticas discursivas dos estudantes, não somente em sala de aula, mas em toda a esfera social, nos enfrentamentos de situações que exigem participações críticas. Conseqüentemente, para que essas práticas linguístico-discursivas se efetivem é responsabilidade da escola promover os saberes linguísticos necessários para o verdadeiro exercício da cidadania. Por isso, concordamos com Antunes quando se posiciona em relação à língua entendendo-a como produto das interações humanas e a favor de uma formação cidadã,

Não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim. Tivemos, durante muito tempo, uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística, o que nos deixou, a todos, calados e, quase sempre, apáticos (ANTUNES, 2003, p. 15-16).

O que podemos depreender, de acordo com a autora, é que a escola durante anos favoreceu o silêncio, o discurso monológico do professor, como o único representante do saber e, o aluno como um interlocutor passivo nesse processo de ensino, ocultando dessa forma, a função interativa da língua (gem).

Nesse sentido, a argumentação vem a ser um recurso necessário, para que a escola possibilite aos estudantes uma participação mais dialógica num movimento constante das interações, ao mesmo tempo, promovendo uma participação crítica no contexto escolar se expandindo para toda a sociedade. Para que isso ocorra é necessário um repensar das práticas de ensino-aprendizagem que provoque

mudanças nos estudantes, como também na sociedade em geral. Práticas discursivas que envolvam os alunos em situações de uso da língua e da linguagem, por meio da aprendizagem de diferentes gêneros textuais/discursivos. Em nosso trabalho interventivo, buscamos envolver os alunos numa atividade sistemática, tomando como objeto de ensino um gênero do grupo do argumentar (SCHNEUWLY & DOLZ, 20011), visando o desenvolvimento argumentativo através dos aspectos, enunciativos, discursivos e linguísticos que a atividade colaborativa provoca (LIBERALI, 2013). Para Liberali (2013), compreender a argumentação como objeto de ensino é permitir aos alunos a resolução de conflitos, análise do funcionamento da classe, decisões coletivas, tomar a palavra publicamente, corroborarem ou refutarem um ponto de vista. Da mesma forma, os PCN tratam as práticas de ensino da língua (gem) numa visão ampla de construção dialógica onde,

O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem desses aspectos precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola (BRASIL, 1998, p. 41).

Por isso, pensamos numa prática de ensino que possibilitasse aos estudantes tomar a palavra de maneira crítica, no ensino-aprendizagem de um gênero argumentativo que promovesse discussão e, conseqüentemente, contribuísse para uma aprendizagem de uma língua (gem) realmente significativa, interativa e dialógica. No contexto escolar “a argumentação desempenha um importante papel no processo de ensino-aprendizagem, que levam ao desenvolvimento de alunos e professores” (RYCKEBUSCH, 2016, p. 123). Em conformidade com tal pressuposto, acreditamos que,

(...) a argumentação serviria para a colocação das ideias em contraste, para a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, a argumentação é entendida como essencial na produção de compreensões criativamente inovadoras da realidade (LIBERALI, 2013, p.45).

Isso pressupõe, de acordo com a autora, que a argumentação serviria para a construção de novos conhecimentos por meio de ideias divergentes, promovendo produções criativas e inovadoras da realidade. Além disso, afirma que a argumentação nessas atividades criativas serviria como uma maneira clara de

produzir significados compartilhados, sendo constituída pelas formas enunciativa, discursiva e linguística, numa tentativa de superação dogmática ou autoritária decorrente dos sentidos pessoais com significados historicamente constituídos.

Portanto, entendemos que para as propostas de ensino-aprendizagem de gêneros do argumentar no contexto de ensino, é possibilitar uma maneira diferente de tomar o discurso argumentativo como forma dialógica, que possibilita a construção do desenvolvimento crítico e reflexivo por meios de ações compartilhadas. Essa argumentação como produtora de discursos colaborativos, será melhor detalhada por meio dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da argumentação em contexto de ensino.

3.2. Aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da argumentação.

Pensar a argumentação em contexto escolar é propiciar uma transformação no ensino-aprendizagem da língua de acordo com as categorias enunciativas, discursivas e linguísticas em atividades de colaboração. Ribeiro (2009), explica que a argumentação e os seus diferentes aspectos só se tornaram selecionados nos estudos linguísticos a partir das teorias da enunciação e do discurso. Com isso, a enunciação pressupõe um ato individual e único diretamente relacionado às situações discursivas. Para Liberali (2013), o ensino da argumentação colaborativa pressupõe tratar das características enunciativas observando o contexto, a dialética, o momento, os participantes, os objetivos e os conteúdos em sua produção e realização, cujo foco recai sobre:

- Local e momento de produção/recepção/circulação;
- Papel dos interlocutores (enunciadores);
- Objetivos da interação – Fim;
- Objeto/conteúdo temática;

Significa dizer, de acordo com a autora, que o lugar-tempo em contextos de argumentação é organizado numa situação complexa de conflitos de opiniões e ideias que estão em pauta. Podendo ser considerada uma situação monológica, em que apenas um enunciador assume o turno para defender suas ideias, ou dialógica, em que há a participação de diferentes enunciadores no discurso. “É por isso que se

pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo” (KOCH, 2015, p.29). Liberali (2013) afirma que ao participarem da enunciação, os interlocutores podem ter diferentes objetivos fundamentais na organização discursiva, de acordo com os seguintes aspectos:

- **Aspectos enunciativos**, detalhados no quadro abaixo:

Quadro 6. Aspectos enunciativos

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Agradar e comover ✓ Provocar ou aumentar à adesão as teses apresentadas. ✓ Suscitar comentário, discussão, argumentação. ✓ Examinar de maneira crítica a argumentação do outro. ✓ Enriquecer a visão de mundo pelos diversos confrontos. ✓ Colaborar com a construção do pluralismo. ✓ Atingir a vontade, sentimento dos interlocutores. ✓ Mudar o pensamento do outro. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar forma aos múltiplos pensamentos. ✓ Estabelecer diálogo na busca da verdade. ✓ Se posicionar diante de situações conflituosas. ✓ Fazer compartilhar uma opinião. ✓ Reconhecer os próprios erros e a verdade alheia. ✓ Compreensão por meio de rede multiplicidade. ✓ Produzir conhecimentos. ✓ Compreender e experimentar diferentes possibilidades.
--	--

Fonte: (LIBERALI, 2013, p.64-65).

- **Aspectos discursivos** → estão compreendidos em quatro aspectos centrais:
 - ✓ **Plano organizacional** → compreende as formas como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra.
 - ✓ **Organização temática** → permite constatar se houve ou não desenvolvimento do tema em discussão e se o novo turno ou tópico oferecido foi ou não pertinente.
 - ✓ **Operações transacionais (desenvolvimento)** → está relacionado ao avanço e progressão coletiva, já a análise, interpretação e definição do

objeto de discurso estão diretamente relacionadas à entrada de novos elementos e perspectivas.

- ✓ **Foco sequencial** → está diretamente relacionado à escolha da temática ao seu entrecruzamento discursivo.

De acordo com a autora, na formação discursiva, um aspecto da argumentação é a maneira como as ideias, posicionamento e pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados, acordados. Dessa maneira, a articulação assume um valor extremamente importante tanto para os analistas como praticantes na participação dos enunciados se, analisarem e avaliarem, ou, simplesmente observarem o que está sendo apresentado. Por isso, alguns modos de articulação no entrelaçamento das vozes dos participantes dos discursos estão assim categorizados:

Quadro 7. Categorias discursivas.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exórdio – abertura do tema. ✓ Questão controversa. ✓ Apresentação de ponto de vista/tese. ✓ Espelhamento – recolocação do que foi apresentado. ✓ Espelhamento – com pedido de discordância. ✓ Concordância com o ponto de vista. ✓ Discordância - contestação do ponto de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Negação – refutação do argumento. ✓ Acordo ou síntese. ✓ Pedido/apresentação de esclarecimento – solicitação de detalhes. ✓ Pedido/apresentação de contra-argumentação. ✓ Questões para entrelaçamento de falas. ✓ Pedido/apresentação de sustentação.
--	---

Fonte: (LIBERALI, 2013. P. 68-70).

- **Aspectos linguísticos** → Em relação às características linguísticas da argumentação, Liberali (2013) esclarece que são realizadas por meio das abordagens da materialidade textual, consideradas mecanismos da organização discursiva.

Quadro 8. Mecanismos linguísticos do discurso.

✓ Mecanismos conversacionais.	✓ Mecanismo de distribuição das vozes.
✓ Mecanismos de coesão verbal.	✓ Mecanismos de modalização.
✓ Mecanismos lexicais.	✓ Mecanismos de interrogação.
✓ Mecanismo de coesão nominal.	✓ Mecanismos de proferição.
✓ Mecanismos de valoração.	✓ Mecanismos não verbais.
✓ Mecanismos de conexão.	✓ Mecanismos de troca de turnos.

Fonte: (LIBERALI, 2013, p.74).

Portanto, da mesma forma que iniciamos esta seção partindo de um questionamento, encerraremos também com outra interrogação. “A argumentação é importante para os contextos de ensino?”

De acordo com Liberali (2013), ela só será importante se pensarmos numa educação libertadora. Se vivemos num mundo de diversidades com modos diferentes de agir e ser, nossas escolhas precisam ser fruto de processos afetivos, decisões, escolhas e soluções. Por isso, buscamos em nosso trabalho interventivo observar tais categorias argumentativas, pois acreditamos ser de fundamental importância para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos aprendizes.

4 - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Buscamos alinhar nossa pesquisa com a necessidade de se trabalhar um gênero textual/discursivo da oralidade, de acordo com as concepções de língua e de linguagem, por meio de uma sequência didática, visando à aprendizagem do gênero e o desenvolvimento da argumentação escolar como processo de crescimento e colaboração (LIBERALI, 2013), na interação sócio-discursiva (BAKHTIN, 1997) e na teoria sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991).

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o ensino de língua Portuguesa deva estar norteado pelo ensino do gênero textual/discursivo (MARCUSCHI, 2008), decidimos trabalhar com a aprendizagem de um gênero do argumentar na modalidade oral da língua portuguesa, buscando perceber se esse gênero poderá ser um facilitador para o desenvolvimento argumentativo dos estudantes em contexto escolar.

Dessa maneira, pensamos no desenvolvimento da argumentação escolar como uma relação de crescimento e interação num movimento de colaboração (LIBERALI, 2013). Esse movimento argumentativo favorece a construção crítica e reflexiva numa assertiva de complementaridade e não apenas numa visão de disputa e combate aos pontos de vistas divergentes.

Dentro desse viés, a escola por sua vez tem o professor como mediador das práticas de ensino que favoreçam a compreensão e o respeito mútuo nas relações dialógicas entre todos os envolvidos (REGO, 1995). Por isso, voltamos o nosso olhar para argumentação como atividade que propicia o desenvolvimento das inter-relações sociais entre os sujeitos onde “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade” (KOCH, 2011, p. 17), no ensino que favoreça o dialogismo sócio-discursivo (BAKHTIN, 1997) e no interacionismo sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991).

Para o desenvolvimento da pesquisa escolhemos o gênero textual/discursivo *debate regrado*, gênero oral formal do grupo do argumentar (MARCUSCHI, 2008), PCN (1998), e o ensino do gênero por meio da sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Quanto aos objetivos pretendidos, partimos da necessidade de se trabalhar na escola com um gênero da oralidade, já que os estudos sobre os textos falados não são tão abundantes (MARCUSCHI, 2008) e

cuja prática não tem ocupado espaço significativo na esfera educacional formal na contemporaneidade (LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2012) visando desenvolver através do gênero:

- *aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da argumentação em contexto escolar; e;*
- *o posicionamento crítico-reflexivo frente a temas polêmicos numa relação de colaboração;*

Em meio a essa realidade, percebemos que os textos orais são tão necessários quanto os escritos e que estes devem ser tratados com a mesma importância no ensino de língua e da linguagem. Sendo assim, buscamos observar através dos debates realizados o desenvolvimento argumentativo escolar por meio da linguagem oral, com intuito de promover a aprendizagem de um gênero textual/discursivo de maneira significativa, necessária para a construção do ensino de língua voltado para criticidade e colaboração (LIBERALI, 2013) e a teoria sócio-histórica-cultural (VYGOTSKY, 1991).

4.1. Metodologia

Em relação à aplicabilidade da pesquisa tomamos como método de análise a pesquisa-ação de natureza qualitativa (MARTINS e LIMA, 2006, FRANCO, 2005).

Entendemos que esse método de aplicabilidade seria o mais adequado para a percepção do desenvolvimento argumentativo dos estudantes através de um gênero textual/discursivo da oralidade. A pesquisa-ação tem base empírica, a relação problema e solução de maneira mais imbricada envolve (m) o(s) pesquisador (es) e o(s) participante(s) na cooperação e participação mútuas, contribuindo para solucionar problemáticas reais, cujos procedimentos convencionais não suprem todos os questionamentos (MARTINS e LIMA, 2006).

A pesquisa-ação promove um envolvimento entre os pares numa atividade relacional de interação entre os envolvidos no processo da própria pesquisa, numa construção dialógica de aprendizagem, transformados em agentes de percepção e de transformação de uma determinada realidade. Essas ações pressupõem a seguinte afirmativa

Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa (FRANCO, 2005, p. 490).

Essa relação dialógica entre pesquisador e pesquisados culmina na busca de soluções mais assertivas para a comunidade a qual se estuda, anulando uma possível neutralidade do pesquisador diante do objeto estudado, caracterizando a pesquisa-ação com base filosófica e subjetiva permitindo o agir, a reflexão e as modificações que se fizerem necessárias para a obtenção dos objetivos traçados. Esse caminho metodológico propõe princípios e práticas dialógicas de participações transformadoras (FRANCO, 2005).

Percebendo a natureza da pesquisa-ação e para o desenrolar de nosso trabalho, foi preciso tomar posições necessárias e fundamentais para o construir-se de fato como professora-pesquisadora engajada em seu objeto de estudo. De imediato, submetemos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa na Plataforma Brasil, nº do CAAE 79247217.8.0000.5207, para que pudéssemos aplicá-lo na escola; em seguida, procedemos à escolha da coleta dos dados, o método mais viável – *aplicação de uma sequência didática e o ano/série – 9º ano* como o mais propício em relação ao desenvolvimento argumentativo colaborativo (LIBERALI, 2013).

Quanto à escolha do método, se deu por compreendermos que o ensino de Língua Portuguesa não pode estar pautado apenas em meros conceitos gramaticais descontextualizados, mas pelos gêneros textuais/discursivos, como fundamentais e indispensáveis para o ensino de língua e de linguagem. Sendo assim, escolhemos um gênero oral formal, o *debate-regrado*, através da Sequência Didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2011), por entendermos que esse método de ensino é de extrema relevância para a aprendizagem dos gêneros textuais orais e/ou escritos, conforme apresentam os autores,

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011, p.83).

Entendemos, então, que a SD ajudaria na aprendizagem do gênero debate regrado criando situações propícias ao seu desenvolvimento de acordo com os usos sociais, podendo contribuir para o trabalho de intervenção do professor em sala de aula (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011). Em relação ao o ano/série em questão, escolhemos uma turma dos anos finais da Educação Básica, o 9º ano composta por 39 alunos, por entendermos que nessa fase escolar os estudantes estão concluindo o Ensino Fundamental e se preparando para a chegada ao ensino médio. Então, “no Ensino Médio, os conhecimentos sobre a oralidade se consolidam, pois acreditamos que o jovem já produziu uma gama de gêneros orais em sua escolarização” (PERNAMBUCO, 2012, p. 59). Diante disso, buscamos alinhar nossa pesquisa interventiva através dos PCN (1998) e também por meio dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco, quando em seu documento enfatiza o ensino-aprendizagem por meio dos eixos: Análise Linguística, Leitura, Letramento Literário, Oralidade e Escrita. Dessa forma, escolhemos o eixo da oralidade para desenvolvimento de nosso trabalho interventivo por meio de um gênero oral formal, cientes de que

As práticas escolares devem estar voltadas para a sistematização do conhecimento sobre a língua oral e sobre as relações entre fala e escrita. Para tanto, é necessário aos estudantes conhecer, ouvir e produzir os gêneros textuais orais, para que se acostumem a preparar a própria fala, considerando as diversas situações discursivas (PERNAMBUCO, 2012, p.56)

Diante dessa perspectiva, o eixo da oralidade, assim como os demais, está norteado por competências, saberes e expectativas de aprendizagens distribuídos de acordo com a BCC-PE⁷. Em meio a essa questão, as propostas dos gêneros orais devem ser sistematizadas, contribuindo para um trabalho mais significativo em sala de aula, definindo todo o cuidado e interesse da escola em promover o contato com diferentes gêneros orais (PERNAMBUCO, 2008).

Para a coleta das informações, filmamos os debates promovidos durante a aplicabilidade da sequência didática e fizemos a transcrição desse material para análise posterior e interpretação dos dados baseados em aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos da linguagem argumentativa (LIBERALI, 2013), reconhecendo a linguagem como lugar de interação (BAKHTIN, 1997), da teoria

⁷ Base curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco. Fonte: (Pernambuco, 2008).

sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991), e concluímos com um questionário avaliativo. Portanto, entendemos que a pesquisa-ação está imbricadamente relacionada com o fazer pedagógico do professor-pesquisador, uma vez que suas inquietações o direcionam para agir e transformar e/ou melhorar a realidade em que está inserido trazendo ganhos para toda a sociedade. Então, na pesquisa-ação os pesquisadores buscam desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1986).

4.2. O Contexto da Pesquisa

Nossa proposta de intervenção foi desenvolvida numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Capoeiras, situada na mesorregião do Agreste do Estado de Pernambuco. O município é formado pelo distrito sede e pelos povoados Alegre, Maniçoba e Riacho do Mel. De acordo com o último censo demográfico, de 2010, a população foi contabilizada em 19,593 habitantes. Desse total, 6,263 são residentes da zona urbana e 13,330 da zona rural do município (IBGE, 2010). Numa proporção de 32% zona urbana e 68% na zona rural. De acordo com esses dados, a população capoeirense está concentrada em sua maioria na zona rural, cuja renda econômica familiar provém da agricultura de subsistência e da pecuária.

A escola que adotamos para aplicação da pesquisa oferta o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais nos turnos matutino e vespertino. A instituição está localizada na sede do município e é reconhecida como a maior da rede municipal, concentrando um número bastante significativo de estudantes provenientes da zona urbana e principalmente da zona rural, já que, segundo os dados estatísticos, é a região mais povoada do município.

Em relação à sua estrutura física, possui 26 de 28 salas de aulas utilizadas, sala de diretoria, sala de professores, secretaria, sala de leitura, quadra de esportes coberta, sala de atendimento especializado, sala de projeção, pátio coberto, pátio descoberto, banheiros dentro da escola, sala de informática, cozinha, dependências e vias adequadas para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzidas, despensa e almoxarifado. Quanto aos recursos pedagógicos para uso das atividades docentes, a escola disponibiliza os seguintes materiais: aparelho de DVD, televisão, retroprojetores, máquina copiadora, computador, impressoras, aparelhos de som, caixa amplificadora, microfones e acesso à internet. Nesse ambiente

escolar, o cuidado com a preservação dos espaços físicos e dos recursos pedagógicos é uma preocupação permanente no ambiente, proporcionando assim aos estudantes, professores e demais funcionários um local que favorece o desenvolvimento das atividades escolares cotidianas.

Escolhemos para o *locus* da pesquisa uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II do turno vespertino, composta por 39 alunos de 40 matriculados. A escolha do ano/série da turma se deu por entender que os alunos estão em fase de conclusão do Ensino Fundamental II e se preparando para a chegada ao ensino médio, como também, pela exigência de se trabalhar os componentes curriculares referentes ao ano série em questão, adotados pelas propostas curriculares do Estado de Pernambuco, bem como a prova externa de desempenho em Língua Portuguesa avaliada através do Saeb⁸. Pensando nisso, buscamos aprofundar o ensino da argumentação escolar dando enfoque a um gênero oral formal com intuito de propiciar a aprendizagem do gênero *debate regrado* promovendo a criticidade, a segurança no falar, a defesa dos pontos de vista e o respeito às ideias divergentes.

4.3. Os sujeitos da pesquisa

4.3.1. A pesquisadora

A professora-pesquisadora se define como sujeito participante da pesquisa, quando entendeu que em seu objeto de estudo envolve o fazer de sua prática pedagógica. Esse fazer a fez rever seu posicionamento enquanto profissional preocupada com o ensino-aprendizagem e que busca repensar seus métodos, suas abordagens, no intuito de construir um ensino de Língua Portuguesa voltado para as situações reais de uso social, compreendendo que

A forma de concretizar a pesquisa indica uma pista para reestruturar a prática de ensino, visto que a pesquisa-ação possibilita a vivência do processo de ação-reflexão-ação, que favorece propostas concretas de ação e abertura de novos caminhos numa perspectiva problematizadora de ensino (LIMA e MARTINS, 2006, p.57).

A busca pela melhora como profissional não deve ser um fim em si mesmo, mas um começo que vise não somente agir, mas repensar sua maneira de se fazer

⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica em Língua Portuguesa e Matemática.

como profissional envolvido em sua prática de ensino. Por isso, acredito que ser professor é ser um transformador de caminhos. Nessa transformação, evoluímos, nos tornamos experientes, e assim também deve ser nossa ação pedagógica, construídas nas relações interativas de sentidos múltiplos entre o educador e o educando, pois “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.12).

Essa construção não nasce do acaso, vai sendo pouco a pouco erguida, se solidificando. Assim, me percebo como professora, a cada ano, a cada momento, um novo traçado, uma nova maneira de pensar no fazer de minha docência, na evolução como profissional que hoje sou me percebendo em constante aprendizado. E esse aprendizado culminará em práticas de ensino mais significativas, mais eficazes e cheias de sentidos em meu fazer pedagógico e na relação com todos os envolvidos nesse processo de ensinar e aprender.

4.3.2. Os estudantes – turma

A turma escolhida para a realização da pesquisa foi considerada pelos professores da unidade de ensino, dentre quatro turmas de mesmo ano/série, como a mais participativa nas atividades escolares, com um nível de aprendizagem significativo em relação às demais e, que por isso poderia se envolver mais facilmente no projeto a ser desenvolvido pela professora-pesquisadora.

A decisão de realizar o trabalho apenas nessa turma também levou em consideração a limitação de tempo para o desenvolvimento da pesquisa em outras turmas do mesmo ano/série. Os estudantes participantes eram adolescentes de faixa etária variando entre 13 e 16 anos, residentes, em sua maioria, na zona rural do município, cuja renda familiar é obtida por meio da agricultura de subsistência, pecuária e pelo Programa Bolsa Família⁹. Muitos desses estudantes auxiliavam seus pais nos trabalhos de agricultura e pecuária no contra turno do horário escolar.

Numa conversa informal entre eles, percebermos suas preferências musicais, esportes favoritos e atividades de lazer. Dentre os variados estilos musicais predominou o gosto pelo sertanejo universitário, forró e funk, mostrando-se atualizados nos ritmos do momento. Alegaram gostar das festas culturais de sua

⁹ Programa de assistência familiar brasileira às famílias de baixa renda.

cidade, tais como a Festa do Padroeiro e a Festa do Estudante, período em que são contratados cantores famosos para animação das festividades. Disseram também participar de eventos em cidades circunvizinhas, como as vaquejadas, festas de emancipação política e cultural, todos com o intuito de assistir aos shows de cantores famosos ou regionais que expressam seus estilos preferidos. Em relação ao esporte, o futebol é o mais apreciado tanto pelos meninos quanto pelas meninas, sendo o mais praticado por eles nas horas vagas, como entretenimento e lazer. Para Rego (1995), os diferentes comportamentos, vivências pessoais, valores possibilitam ao cotidiano escolar a troca de repertórios, de visão de mundo, ampliando as capacidades individuais. Assim, por meio dessa conversa espontânea buscamos entender a realidade dos estudantes, suas preferências, seu contexto social, pois consideramos de fundamental importância para o ensino da Língua Portuguesa. Dessa maneira, o aluno na interação com o professor é alguém que participa ativamente dos processos de construção do saber, seja individualmente ou na coletividade, beneficiando-se da interação para se reconhecer e se representar na esfera pública (PERNAMBUCO, 2008).

Portanto, nosso trabalho teve como perspectiva, desenvolver uma prática efetiva de linguagem, no intuito de possibilitar a esses estudantes uma maior autonomia no uso da fala em contextos diversos, percebendo-se como sujeitos atuantes e críticos na sociedade em que estão inseridos.

4.4. Instrumentos para a Coleta da Pesquisa

Considerando a língua e a linguagem como construção de interação, como artefato social, de comunicação, nossa proposta partiu de uma necessidade de realizar uma atividade de linguagem significativa que visasse à construção do desenvolvimento argumentativo na modalidade oral da língua portuguesa nos sujeitos participantes, por meio de um gênero do argumentar. Para o desenvolvimento dessa atividade tomamos como pressuposto a compreensão de que toda e qualquer língua se realiza e se concretiza por meio de gêneros textuais/discursivos, compreendendo que o ensino do gênero deva ser norteado por uma determinada prática de linguagem materializada nas atividades dos aprendizes (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011).

Contudo, a pesquisa de fato começou a ser desenvolvida quando pensamos em que gênero poderíamos adotar como trabalho de intervenção em sala de aula e, de que maneira poderíamos trabalhar com esse objeto de ensino na escola. Escolhemos, portanto, o modelo de sequência de didática, como já citado anteriormente, para a aprendizagem do gênero em sala de aula contemplando aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2013). Tais aspectos visam perceber a argumentação como caminho de construção crítica que permeia as relações dialógicas dos sujeitos na enunciação discursiva em relação ao gênero estudado, permeado pela situação contextual, objetivos e conteúdos – *aspecto enunciativo*, o modo como o texto é reconhecido por suas especificidades – *aspectos discursivos* e as marcas *linguísticas* que são inerentes a um determinado gênero textual. Adotamos esses aspectos por entendermos que são fundamentais para o ensino-aprendizagem de uma língua realmente significativa e que auxilia no desenvolvimento argumentativo escolar

Nessa perspectiva, a utilidade da argumentação não está em persuadir e/ou convencer, mas em produzir algo novo, em construir um significado que possa ser compartilhado com todos os participantes (SANTIAGO, 2016, p. 26).

Essa argumentação visa o desenvolvimento dos estudantes fazendo emergir nas relações conjuntas o posicionamento crítico e reflexivo que auxilia os sujeitos como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade em que estão inseridos. Sendo assim, “o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que formas psicológicas emergem da vida social” (REGO, 2000, p. 60-61).

4.4.1. Tema escolhido

Em primeiro lugar, pensamos qual seria a temática que possibilitasse maior engajamento e envolvimento dos estudantes na proposta de ensino-aprendizagem do gênero por nós adotado. Partindo desse pressuposto, sondamos os alunos através de uma conversa informal sobre rotinas, lazer, preferências musicais, entre outros. Dessa forma, decidimos por uma temática que pudesse envolvê-los de maneira mais participativa e que tivesse relação como seu universo sócio-histórico-

cultural. Conforme DOLZ, SCHNEUWLY & PIETRO (2011) é interessante que o tema escolhido corresponda a uma situação real e que possa gerar no aluno a necessidade de poder intervir. Portanto, optamos pela temática “*Proibição da vaquejada*”, conscientes de que esse tema já havia sido motivo de polêmica anteriormente em nosso país. No entanto, pensamos que seria conveniente reascendê-lo em nossa atividade, visto que, seria extremamente importante a participação dos estudantes no envolvimento de um assunto tão próximo de sua realidade social e cultural, de modo que poderiam trazer contribuições significativas no processo de ensino-aprendizagem do gênero debate, pautadas nas concepções interacionistas,

Nessa perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas relações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (REGO, 1995, p.95).

Por isso, visamos através do tema uma participação mais efetiva dos sujeitos participantes da pesquisa e um maior engajamento com a proposta, quando associamos a temática à realidade sociocultural.

4.4.2. Planejamento das aulas ministradas

Para que o projeto pudesse ser de fato desenvolvido, foi necessário pensarmos numa proposta pedagógica que possibilitasse o ensino-aprendizagem de um gênero textual/discursivo que favorece o desenvolvimento argumentativo da oralidade em contexto escolar, de acordo com as perspectivas sócio interacionistas de língua (gem). Sendo assim, escolhemos um modelo de atividade que promovesse sistematicamente o aprendizado do gênero através de módulos (SD), que contribuísse para o melhor desempenho argumentativo oral dos sujeitos participantes da atividade proposta. Entendo que, “as sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de ensino de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011). Dessa maneira, essa dinâmica pedagógica auxilia o professor em suas atividades em sala e promove uma aprendizagem sistemática.

Portanto, como resultado de nosso trabalho de intervenção, elaboramos dois quadros descritivos, um que resume cada etapa da sequência didática que desenvolvemos com a turma – *estudantes* sujeitos da pesquisa; e outro que ilustra aspectos positivos e negativos observados no desenvolver da atividade vivenciada de outubro a dezembro de 2017.

Quadro 9¹⁰. Descrição da Sequência Didática

ETAPAS	DESCRIÇÃO
<p>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO 1h/aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionamos os alunos sobre o gênero a ser estudado, (pedimos aos estudantes que respondessem sobre o gênero, suas características, finalidade, situação, linguagem, observando assim, o conhecimento prévio dos mesmos); ✓ Anotamos a palavra <i>debate</i> no quadro e solicitamos aos alunos que fizessem a relação desse vocábulo com outros equivalentes (cada uma das palavras sugeridas foram anotadas no quadro, depois fizemos a correlação com o gênero em questão); ✓ Definimos o gênero <i>debate-regrado</i>. <p>Explicamos as características do gênero explicitando os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os debatedores fazem uso de argumentos, razões, explicações; ✓ A linguagem é a mais formal de acordo com a situação de uso; ✓ Empregam-se expressões tais como: penso que, de modo que, em minha opinião, concordo, discordo etc.; ✓ Respeito à fala e a opinião dos debatedores (domínio dos turnos).
<p>1ª PRODUÇÃO 2h/aula</p>	<p>Organizamos a turma em círculo para facilitar a interação entre os estudantes, em seguida, lançamos a seguinte proposição:</p> <p><i>Ela ainda não é tão conhecida no restante do Brasil, mas é uma tradição muito popular no Nordeste, e se estende também a algumas cidades de outras regiões. “Valeu boi” é o bordão mais conhecido que se usa nela. Ainda mais óbvia do que no rodeio é a forma como o lado dos animais é desconsiderado, a exploração e agressão contra eles. Vaquejada, o segundo grande “esporte” de exploração de animais no Brasil.</i></p> <p><i>“Vaquejada violência contra animais ou esporte?”</i></p>

¹⁰ Quadro síntese da sequência didática elaborada e aplicada pela professora pesquisadora para o ensino-aprendizagem do gênero debate.

	<p>O debate produzido nesse primeiro momento foi filmado e transcrito para ser analisado posteriormente.</p>
<p>MÓDULO 1 2h/aula</p>	<p>Dividimos a turma em pequenos grupos, cada grupo com cinco participantes. Entregamos dois textos para leitura e reflexão, um deles defendia a prática da vaquejada, o outro, a proibição dessa atividade cultural. Cada grupo fez anotações contra ou a favor do tema em questão, construíram nesse primeiro momento argumentos que defendessem uma ou outra proposta. Após 15 min., um representante de cada grupo fez a leitura dos argumentos produzidos para toda a turma, explicando o posicionamento da equipe.</p>
<p>MÓDULO 2 2h/aula</p>	<p>Neste módulo, os alunos assistiram a um debate televisivo com a temática <i>Vaquejada, violência contra os animais ou esporte?</i> Pedimos para que observassem o posicionamento dos debatedores, se houve ou não o respeito entre os interlocutores, se as regras do debate foram cumpridas, entre outras. Em seguida, trabalhamos as características do gênero textual <i>debate-regrado</i>.</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tema polêmico; ✓ Linguagem formal; ✓ Construção de argumentos; ✓ Momento de colocar seu ponto de vista; ✓ Momento da réplica; ✓ Momento da tréplica; ✓ Mediador; ✓ Momento para conclusão do debate
<p>MÓDULO 3 2h/aula</p>	<p>Para este módulo nos organizamos da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Divisão da turma em equipes; ✓ Leitura de textos com posicionamento tanto favoráveis quanto divergentes à temática; ✓ Produção das questões para o debate final; ✓ Escolha de seis membros representativos para compor a mesa do debate representando as equipes contra e a favor. <p>Questões produzidas pelos alunos para sorteio no momento do debate:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Vocês acham certo o que acontece com os animais? 2- Na opinião de vocês os animais sofrem? 3- Vocês acham que os animais sofrem algum tipo de maus tratos, como as pessoas dizem? Ou não, os animais não se machucam? 4- Esses casos de violência são flagrados em todos os eventos?

	<p>5- Será que devemos preservar as coisas, por piores e mais abomináveis que sejam, só porque elas são “cultura e tradição?”</p> <p>6- Quando vocês veem a vaquejada vocês não sentem nenhuma pena dos animais?</p> <p>7- Entendo que vocês gostem tanto de vaquejada porque é uma cultura nordestina, mas vocês não acham que maltrata os animais?</p> <p>8- Como você acha que vai ficar a renda do nordeste com o fim da vaquejada?</p> <p>9 - E por que terminar a vaquejada se os rodeios são licenciados?</p> <p>10- Você não acha que existem coisas mais importantes na democracia do Brasil para resolver do que acabar com a tradição da vaquejada?</p>
<p>PRODUÇÃO FINAL 2h/aula</p>	<p>Nesse módulo temos a produção final do gênero <i>debate-regrado</i> planejada da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização das equipes a favor e contra com três participantes cada uma; ✓ Grupo de estudantes como plateia; ✓ Professora como mediadora; ✓ Estudante colaboradora para filmagem do debate. <p>Proposição para iniciar o debate:</p> <p>“Para os críticos à vaquejada, a atividade seria uma tortura aos animais. Para os defensores, a vaquejada seria uma manifestação cultural a ser respeitada. <i>Vaquejada maus tratos ou cultura?</i>”.</p> <p>O debate final também foi filmado e transcrito para ser analisado posteriormente.</p>

Através da aplicação da SD com a turma pesquisada fizemos uma síntese destacando aspectos positivos e negativos que observamos durante o desenvolvimento da atividade. O quadro a seguir trata desses aspectos:

Quadro 10¹¹. Aspectos positivos e negativos da atividade.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<p>✓ Boa receptividade da professora</p>	<p>✓ Não ser a professora da turma.</p>

¹¹ Quadro elaborado pela professora pesquisadora destacando de maneira sintética aspectos positivos e negativos da SD.

<p>de Língua Portuguesa da turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Negociação de aulas para aplicação da pesquisa e não comprometimento das atividades pedagógicas da professora. ✓ Fazer parte do quadro de professores da escola. ✓ Conhecer o espaço escolar. ✓ Disponibilidade de materiais para uso pedagógico. ✓ Boa participação dos estudantes. ✓ Motivação dos estudantes pela atividade. ✓ Sentimento de confiança dos estudantes quando faziam uso da palavra. ✓ Desenvolvimento da SD de maneira satisfatória. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imaturidade dos estudantes para concentração e organização dos grupos. ✓ Atrasos de alguns alunos devido ao transporte escolar. ✓ Contratempo na filmagem do 1º debate – substituição da câmera fotográfica/filmadora por um celular. ✓ Mudança no planejamento para adequação ao número de aulas. ✓ Pouca concentração dos estudantes ao responder o questionário avaliativo. ✓ Falta de aulas suficientes para desenvolver todos os módulos que havíamos pensado para a aplicação da SD.
--	---

As etapas acima descritas tratam de informações pertinentes e significativas para compreendermos o desenrolar de nossa atividade. Para que de fato se realizasse, tivemos que fazer adaptações necessárias para aproveitar o pouco tempo que tínhamos disponível para o desenvolvimento da SD.

Como descrito acima, esse foi um dos pontos negativos que tivemos que superar em nosso projeto. Por isso, foi necessário adequar os módulos de maneira resumida, a fim de que o trabalho contemplasse uma aprendizagem exitosa com o gênero debate. Este, por sua vez, possibilitou o ensino-aprendizagem de acordo com as relações sociocomunicativas de língua e de linguagem, quando os alunos tomaram a palavra de maneira discursiva e dialógica numa construção recíproca. Dessa forma, “a linguagem argumentativa, então, apesar de existente na construção dos nossos pensamentos, só é aprimorada se imbricada em um determinado momento da linguagem que é posta em prática” (LARRÉ, 2012, p.116-117).

Portanto, a etapa seguinte referente à análise dos dados, será determinante para conclusão de nossa atividade, no intuito de perceber o desenvolvimento argumentativo dos sujeitos participantes da pesquisa.

5- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para análise e discussão dos dados observamos, através da primeira e da última produção do gênero, o desenvolvimento argumentativo escolar por meio dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2013) e a criticidade e reflexão “por meio da argumentação colaborativa, implicando novas possibilidades de ressignificação de sentidos” (MOTTA E LIBERALI, 2016, p. 211). Para isso, filmamos e transcrevemos as duas produções desenvolvidas através da SD. Antes de partir para as nossas observações, detalharemos os aspectos argumentativos que escolhemos como fundamentais para compor o corpus da análise dos textos produzidos em contexto de ensino-aprendizagem. Em seguida, observaremos o desenvolvimento argumentativo através da frequência desses aspectos na primeira e na última produção a fim de compará-los, no intuito de perceber se a atividade logrou êxito. Dessa forma, vários recortes serão utilizados para confrontar a presença desses aspectos:

- **enunciativos** → o enfoque desses aspectos está relacionado ao contexto de produção, aos objetivos, ao momento, ao veículo, e principalmente à interação discursiva entre os participantes, podendo ser compreendida como *monologal* – único participante dominando os turnos ou, *dialogal* – diferentes enunciadores. Os objetivos discursivos são bem variados e exercem influência na maneira de expor e organizar os argumentos (LIBERALI, 2013). O quadro a seguir descreve esses aspectos:

Quadro 11¹². Aspectos enunciativos

Lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação	Objetivos da interação - Fim
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contrato de participação → explícito; ✓ Lugar → Turma 9º ano do ensino fundamental II ✓ Discurso → dialógico. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Examinar criticamente/enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos, discussão, argumentação. ✓ Colaborar para a construção do pluralismo X provocar ou aumentar a adesão às teses

¹² Quadro elaborado pela professora pesquisadora de acordo com os aspectos enunciativos. Fonte: (LIBERALI, 2013, p. 65-66).

	<p>que se apresentem.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer compartilhar uma opinião ação. ✓ Produzir conhecimento - diferentes possibilidades/multiplicidade.
Objeto/conteúdo temático	Papel dos interlocutores (Enunciadores)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção do gênero debate regrado. • Tensividade retórica realizado por: <ul style="list-style-type: none"> ○ feixe de possibilidade; ○ conflitos conceituais; ○ choques semânticos; ○ diferentes proposições de mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disposições em que se situam os interlocutores: <ul style="list-style-type: none"> • outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas;

Fonte: (LIBERALI, 2013, p. 65-66).

- **discursivos** → esses aspectos estão relacionados a quatro pontos do discurso, o plano organizacional, a organização, o foco sequencial e a articulação, como podemos perceber no quadro abaixo:

Quadro 12. Aspectos discursivos

Plano Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Abertura ✓ Desenvolvimento ✓ Fechamento
Organização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pertinência e não pertinência ✓ Desenvolvimento/não desenvolvimento
Foco Sequencial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilitário ✓ Enfoque prático/cotidiano
Articulação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exórdio – EXO (<i>estabelecimento de contato entre os interlocutores</i>). ✓ Questão controversa – QC (<i>questão que cria possibilidades de respostas</i>). ✓ Apresentação de pontos de vista (<i>posição tomada pelo interlocutor</i>).

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Espelhamento – ESP. (<i>recolocação do que foi apresentado</i>). ✓ Espelhamento com pedido de dis/concordância – ESP. (<i>forma de recolocar a questão controversa</i>). ✓ Pedido/apresentação de esclarecimento – ESCL (<i>pedido ou apresentação de maiores detalhes</i>). ✓ Pedido/apresentação de sustentação – SUST (<i>ocorre através de voz de autoridade, apelo emocional ou explicação</i>). ✓ Pedido/apresentação de contra - argumentação – CA (<i>solicitação ou apresentação de posição distinta</i>). ✓ Discordância/contestação do ponto de vista – DISC (<i>apresentação de oposição</i>). ✓ Concordância – CONC (<i>aceitação da ideia apresentada</i>). ✓ Negação/refutação de argumento – NEG (<i>não aceitação do suporte apresentado</i>). ✓ Questões de entrelaçamentos de falas – QE (<i>modos de questionar envolvendo diferentes interlocutores</i>).
--	--

Fonte: (LIBERALI, 2013, p. 73-74)

- **linguísticos** → analisam os textos a partir dos mecanismos discursivos discriminados no quadro a seguir:

Quadro 13¹³ – Aspectos linguísticos

Mecanismos (de composição do discurso)	Características
Troca de turnos (ferramenta organizacional de enunciados)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Controle dos tópicos – ordem de quem fala. ➤ Tomada de turnos – participantes assumem

¹³ Quadro elaborado pela professora pesquisadora de acordo com os aspectos linguísticos da argumentação. Fonte: (LIBERALI, 2013).

orais).	a vez de falar.
Distribuição de vozes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Posicionamentos enunciativos: <ul style="list-style-type: none"> • marcas do eu (1ª pessoa) pronomes e adjetivos possessivos. • marcas do tu (2ª pessoa) o uso de a gente.
Proferição (relativos ao canal auditivo)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entonação. ✓ Altura da voz.
Conversacionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interrogação – conhecer a ideia do outro ✓ Pausa – apresentação de complementação, sustentação, ou defesa contrária. ✓ Complementação
Interrogação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perguntas com pronomes interrogativos

Fonte: (LIBERALI, 2013)

5.1. Análise da primeira produção

Neste momento iremos descrever através da transcrição¹⁴ abaixo o desenrolar dessa primeira atividade e, logo em seguida, faremos os comentários pertinentes em relação aos aspectos argumentativos observados. Nessa transcrição a fala de cada aluno foi identificada pela letra A mais um numeral, por exemplo, A01; para a professora pesquisadora usamos a sigla (PP) e a sigla (MA) para representar a fala da maioria dos estudantes. Alguns excertos serão usados como exemplo:

Excerto 01

PP. então... vamos lá... A vaquejada é uma violência contra animais ou é um esporte?
A01. esporte...
A02. (...) violento

¹⁴ Os textos orais produzidos nos dois debates seguem normas de transcrição. O quadro em anexo pág. 177 traz a explicação sobre os símbolos usados nas transcrições. Fonte: (PRETI, 2002, p. 16).

A01. (...) muito praticado com dor
A02. (...) violento... tô só falando a verdade
PP. bom... praticando o esporte ... vai tá praticando a violência?
A03. (...) não acho...
PP. não acho... POR QUÊ? ((aponta para o aluno A03))
MA. ((risos))
PP. mas por que não...?
MA. ((risos))
A03. que nem eu falei... não acontece direto... é raro acontecer isso... que nem o menino falou no grupo...
A04. (...) numa acontece direto... e se for assim por causa de violência... aí iam cortar também o MMA... que é:: a:: luta lá:: de dois homens ou de duas mulheres... se fosse por causa da violência...
A05. (...) éh... violência
A04. tinha que acabar com o MMA ou box...ou outro estilo de luta...

Nesse excerto podemos perceber através do questionamento da professora pesquisadora que ela constrói com os estudantes uma relação de interação ao iniciar o seu discurso através do **exórdio**¹⁵, *introduzindo a temática* e mantendo o contato com os estudantes:

PP. *então...vamos lá... A vaquejada é uma violência contra animais ou é um esporte*
PP. *bom... praticando o esporte ... vai tá praticando a violência?*

Na sequência, as **questões controversas** efetivamente são o ponto inicial para dar continuidade à discussão e promover a participação dos interlocutores no debate, como podemos observar:

PP. *então...vamos lá... A vaquejada é uma violência contra animais ou é um esporte?*
A01. *esporte...*
A02. *(...) violento*
A01. *(...) muito praticado com dor...*
A02. *(...) violento... tô só falando a verdade.*

¹⁵ As palavras destacadas em negrito no corpo do texto foram usadas para exemplificar os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da argumentação escolar presentes na fala dos estudantes.

As respostas são curtas, com poucas construções argumentativas (*esporte, violento, praticado com dor*), no entanto, já podemos perceber o **ponto de vista** dos estudantes quando usam a palavra ou **assaltam o turno do colega** na tentativa de fazer uso da fala explicando suas ideias e movimentando a discussão. As perguntas lançadas pela professora pesquisadora têm o efeito de levar os estudantes a continuarem sua fala, ela os convoca a participar do debate por meio da **questão controversa**:

PP. bom... praticando o esporte ... vai tá praticando a violência? não acho... POR QUÊ?

A perguntas lançadas anteriormente serviram para dar continuidade ao debate **suscitando a discussão**, a busca por novas respostas por meio das **marcas linguísticas como a interrogação (por quê)** e uso da proferição quando enfatiza a palavra (POR QUE) utilizada em seu discurso, gerando nos estudantes a continuação de seus argumentos **com respostas mais elaboradas**, como podemos observar nas falas de A03 e A04:

A03. que nem eu falei... não acontece direto... é raro acontecer isso... que nem o menino falou no grupo...

A04. (...) numa acontece direto... e se for assim por causa de violência... aí iam cortar também MMA ...que éh:: a:: luta lá:: de dois homens ou de duas mulheres... se fosse por causa da violência...

A05. (...) éh... violência...

A04. tinha que acabar com o MMA ou Box...ou outro estilo de luta...

Nessa passagem percebemos uma cadeia argumentativa mais elaborada, os estudantes A03 e A04 dominam os turnos e constroem **argumentos discordantes** à violência na vaquejada, relacionando a prática da vaquejada a alguns esportes violentos como o MMA ou Box. Essa visão ampla dos estudantes nos permite entender que eles já têm capacidade de confrontar sua realidade com outras distintas, **produzindo conhecimentos** para a manutenção da discussão, porém ainda **assaltam os turnos** para fazer uso da fala, fato bastante comum nas relações conversacionais, como podemos perceber:

A04. (...) numa acontece direto... e se for assim por causa de violência... aí iam cortar também MMA ...que éh:: a:: luta lá:: de dois homens ou de duas mulheres... se fosse por causa da violência...

A05. (...) éh... violência...

As **marcas de distribuição de vozes** também estão presentes nas falas de A04 quando faz uso dos verbos em 3ª pessoa (*iam, tinha*) evocando novos interlocutores na discussão, no caso, os políticos que são responsabilizados pelas tomadas de decisões que acontecem no país. Essa fala movimenta a enunciação quando os estudantes remetem a outros interlocutores externos ao debate:

A04. (...) numa acontece direto... e se for assim por causa de violência... aí iam cortar também o MMA ...que éh:: a:: luta lá:: de dois homens ou de duas mulheres... se fosse por causa da violência... tinha que acabar com o MMA ou box...ou outro estilo de luta...

Excerto 02

A01. eh::

PP. quer faLAR ... continuar...?

A01. mais:: humanos... os humano eh:: que que-rem defender os animais... então... os humanos vão defender os humanos... porque os:: os::

MA. [((risos))]

PP. deixem ele falar...

A01. deixe eu falar... os humanos querem defender os animais... os animais são irracionais... eles num sabe... então... eles estão sofrendo... éh:: sofrendo várias... violências... mais eles não podem fazer nada... infelizmente...

Nessa passagem do texto o estudante A01 faz uso de uma **expressão meramente conversacional** *eh...* permitindo a professora pesquisadora se utilizar da **interrogação**:

PP. quer faLAR... continuar...?

A professora-pesquisadora motiva o aluno a prosseguir e a **esclarecer seu ponto de vista** para que este mesmo estudante se expresse em relação à temática e faça uso da fala para expressar seu ponto de vista:

A01. *mais:: humanos... os humano eh:: que que-rem defender os animais... então ...os humanos vão defender os humanos ... porque os:: os::... deixe eu falar... os humanos querem defender os animais... os animais são irracionais... eles num sabe... então... eles estão sofrendo... éh:: sofrendo várias... violências... mais eles não podem fazer nada... infelizmente...*

A01 **sustenta seus argumentos discordando** dos estudantes A03 e A04, movimentando a discussão de maneira positiva para a continuidade do debate e a construção de uma argumentação crítica e colaborativa, nesse caso, o estudante se posicionou com os seguintes argumentos: 1- *os humanos querem defender os animais*; 2- *os animais são irracionais*; 3- *os animais estão sofrendo violência*, 4- *eles não podem fazer nada*. Essa construção do pensamento do aluno é desenvolvida de maneira a **colaborar para o pluralismo de ideias**, enfatizando outros aspectos não citados anteriormente, ficando claro em seu contra-argumento a defesa dos animais.

Exceto 03

PP. e aí gente... alguém mais quer colocar... podem ficar à vontade... a ideia foi lançada... a vaquejada é realmente um esporte ou é uma violência?

A04. é os dois... mas ainda assim é mais esporte do que violência ...

PP. e por quê?

A03. com a lei agora ... não vai tê mais violência... tem rabo... né:: agora vai tê o:: ((mexe no punho)) vai tê lá ...

A06. (...) artificiais

A03. éh... artificiais... espora lá... vai tê tudo mudado...

A07. (...) mais não é o suficiente

MA. não...

A07. mais mesmo assim:: gente... vocês têm que perceber uma coisa ... né... que... assim :: cada um tem seu modo de agir... o seu modo de pensar ...

A08. isso é estilo de vida minha FILHA

A07. MESmo ASSIM::

A04. é claro ... nós estamos expressando nossa opinião...

A06. pois é:: pois PRONto ...

Nesse excerto, mais uma vez a professora-pesquisadora mantém a interação com os estudantes por meio da **questão controversa** possibilitando a manutenção discursiva e a continuidade do debate:

PP. e aí gente... alguém mais quer colocar... podem ficar à vontade... a ideia foi lançada... a vaquejada é realmente um esporte ou é uma violência?

Essa repetição da proposição **suscita controvérsias** para a participação de outros estudantes que até então não haviam se pronunciado, possibilitando a presença de outros elementos para a **manutenção da discussão e/ou discordância da temática**; o aluno A03 explica a não violência com os animais, pois afirma que já está tudo regulamentado, esta é outra construção importante no debate, pois os estudantes estão mantendo a temática de maneira coerente, sem fugir do tópico discursivo:

A03. com a lei agora... não vai tê mais violência... tem rabo... né:: agora vai tê o:: ((mexe no punho)) vai tê lá...

A03. éh... artificiais... espora lá... vai tê tudo mudado...

A07 contra-argumenta quando afirma:

A07. (...) mais não é o suficiente

A07. mais mesmo assim:: gente... vocês têm que perceber uma coisa... né... que... assim :: cada um tem seu modo de agir... o seu modo de pensar...

Esse estudante **assalta o turno** para expressar sua opinião, mesmo não desenvolvendo argumentos consistentes, tenta atingir o **sentimento dos interlocutores** quando expressa por meio dos pronomes de 2ª pessoa (*vocês*) e de 1ª (*a gente*), defendendo que todos têm opiniões diversas e que elas devem ser respeitadas. Dessa forma, A07 contribui para a compreensão e o respeito mútuo entre todos os participantes. Agindo dessa forma, já é uma maneira colaborativa de construir os argumentos.

Excerto 4

A04. querem acabar primeiro com uma coisa que... disponibiliza emprego pra pessoas e ... a corrupção vai deixar pra lá ((movimenta as mãos para os lados))... qué nem saber...

A09. acabando a vaquejada... vão tá acabando com a cultura nordestina... pode acabar com a renda de várias famílias ...

A04. é claro... tem gente que sabe disso

A10. eh como tem gente que até disse... que a gente eh como os animais ((risos))... só que ... se tirar a vaquejada tem que tirar o MMA... luta livre... essas coisas.

A11. MAS... se ponha no lugar do animal... você gostaria que alguém... ARRAnçasse você ... e derrubasse... pode até ser um esporte ((aspas com as mãos))... como vocês falam... né ... mais esse esporte maltrata os animais ...

A12. (...) mais ninguém pensou em nada

Na passagem acima há continuidade progressiva da temática, uma sequencialidade do domínio discursivo dos alunos na defesa de seus **pontos de vista**, e a presença de **marcas enunciativas** de 3ª pessoa que denunciam os responsáveis pela polêmica:

A04. *querem* acabar primeiro com uma coisa que ... disponibiliza emprego pra pessoas e ... a corrupção *vai deixar pra lá* ((movimenta as mãos para os lados)) ... *qué nem saber* ...

A09. *acabando* a vaquejada ... *vão tá acabando* com a cultura nordestina ... *pode acabar* com a renda de várias famílias ...

O verbo (*querer*) *querem* e as locuções verbais, *vão tá acabando*, *pode acabar*, *vai deixar*, remetem a um interlocutor exterior ao debate, no caso “os políticos”, mas que são lembrados pelos estudantes por meio de **marcas linguísticas** como os verbos (*vão*, *pode acabar*, *vai deixar*) e através delas vão construindo novos argumentos: 1- *uma coisa que disponibiliza emprego*, 2- *vaquejada é cultura nordestina*; 3- *acabando a vaquejada vai acabar a cultura*; 4- *vai acabar com a renda das famílias*. Esse posicionamento dos sujeitos interlocutores, reforça sua participação crítica na sociedade em que estão inseridos, isso já sinaliza que os estudantes tem conhecimento de mundo e já conseguem se colocar na discussão. Já nessa outra fala o estudante A10 faz referência a uma colocação anteriormente citada:

A10. eh como tem gente que até disse... que a gente eh como os animais ((risos))... só que ... se tirar a vaquejada tem que tirar o MMA... luta livre... essas coisas.

O estudante faz uma retomada de um ponto de vista já explicitado anteriormente para enfatizar o que já foi dito, enriquecendo a visão de mundo **pela diversidade de confrontos**, enquanto o **marcador conversacional** *eh* foi utilizado como recurso que permite a manutenção no diálogo.

Excerto 5

A11. MAS... se ponha no lugar do animal... você gostaria que alguém... ARRAnçasse você... e derrubasse... pode até ser um esporte ((aspas com as mãos))... como vocês falam... né ... mas esse esporte maltrata os animais...

A12. (...) mais ninguém pensou em nada

A04. e o UFC que ...

A11. (...) mas pode ser uma cultura... pode ((movimento de aspas com as mãos))...cultura... mais essa cultura... os animais gostam... POR acaso?... QUERO saber?

MA. (...) muitos falam ao mesmo tempo

A11. os animais... têm como se DEFENDER?

A03. mais eh na LEI... eh na LEI ...

A11. se você tivesse um CHIfre... você gostaria que cerrasse?

MA. ((risos))

Podemos ver nesse excerto a tomada de posicionamento do estudante A11, dominando o discurso por meio da **questão de entrelaçamento de falas** quando **discorda de ideias** anteriormente colocadas por outros estudantes e os questiona fazendo-os repensar suas ideias:

A11. MAS... se ponha no lugar do animal... você gostaria que alguém... ARRAnçasse você... e derrubasse... pode até ser um esporte ((aspas com as mãos))... como vocês falam... né... mas esse esporte maltrata os animais ...

A11. (...) mas pode ser uma cultura... pode ((movimento de aspas com as mãos)) ... cultura... mais essa cultura... os animais gostam... POR acaso?... QUERO saber?

A11. os animais ... têm como se DEFENDER?

A11. se você tivesse um CHIfre ... você gostaria que cerrasse?

Nessas passagens a construção argumentativa vai sendo desenvolvida pelas **interrogações** utilizadas pelo estudante A11, quando se dirige aos interlocutores usando pronomes e verbos para lhes fazer referência (*se ponha, você gostaria, como vocês falam, quero saber*), tentando **atingir os sentimentos dos interlocutores**, usando de **recursos conversacionais** como o **aumento do timbre da voz** em: (*MAS, ARRAnçasse, POR acaso, QUERO, DEFENDER, CHIfre*), tentando convencer os estudantes a se verem numa situação contrária e que pudessem pensar nos animais que estão na arena da vaquejada, **solicitando esclarecimentos** por partes dos estudantes.

Excerto 6

A04. mais também TEM... tem um porém...

A13. (...) mais outra... os chifres são queimados... é normal... isso vem de muito tempo... ((gestos com as mãos))

A11. você gostaria que queimasse alguma coisa sua?

MA. ((risos))

A04. calma aí... eu só digo uma coisa...

MA. (...) todos falam ao mesmo tempo

A04. os donos de gado também serram o cifres dos animais... pra não se machucar...

A13. é normal...

A04. e rabo de boi arrancado... raramente que isso acontece ...

No excerto anterior a estudante A11 estimulou os demais estudantes a responderem as suas perguntas, suscitando a continuidade do debate e o desenvolvimento da argumentação. Os estudantes vão construindo a defesa de seus **pontos de vista**, justificando cada um deles, enriquecendo a visão de mundo **pela diversidade de confrontos**:

A13. (...) mais outra... os chifres são queimados... é normal... isso vem de muito tempo...

A04. os donos de gado também serram o cifres dos animais.... pra não se machucar...

A04. e rabo de boi arrancado... raramente que isso acontece ...

Nesse trecho, percebemos a construção argumentativa colocada pelo estudante A13 quando **assalta o turno** em **defesa de seu ponto de vista**, explicando que essa prática é algo comum nas vaquejadas, que sempre existiu,

ênfatizando nessa fala o algo corriqueiro nesse meio cultural. Enquanto A04 vai desenvolvendo os argumentos **concordando com o ponto de vista de** A13, quando exemplifica atitudes semelhantes, comparando os chifres queimados pelos vaqueiros e chifres cerrados pelos donos dos animais explicando o seu motivo. Dessa forma temos o posicionamento desses interlocutores por meio de **situações conflituosas**.

Excerto 07

PP. bom... estou vendo assim... que vocês estão interagindo muito bem... mas eu vou fazer outra pergunta... bom... como ficará o nordeste sem a vaquejada?... O que é que vocês acham?

A13. eu acho assim... que existe assim... esse... se a vaquejada fosse proibida... ia ser ruim pro nordeste... porque muitas pessoas que são empregadas na vaquejada... e sobrevive da vaquejada ... pra sustentar sua família ...

A04. e do mesmo jeito se proibisse... ainda ia ocorrer ...

A14. eu acho que pode de... no começo... mas eu acho assim... tanto trabalho pelaí ... e tinha que escolher justo o que explora os animais... então eu acho que... como o povo disse aí... que promove din - - trabalho... eu acho que tem mais trabalho pelaí...

A04. éh::: mais o Brasil tá com uma taxa de desemprego muito alta...

Nesse excerto, a professora pesquisadora instiga os estudantes a manterem o diálogo através de uma **questão controversa**, possibilitando a interação dos interlocutores e continuidade do debate e manutenção no tópico discursivo:

PP. bom... estou vendo assim... que vocês estão interagindo muito bem ... mas eu vou fazer outra pergunta... bom... como ficará o nordeste sem a vaquejada?... O que é que vocês acham?

A partir do questionamento surge o **compartilhamento de opiniões** diversas como em A13:

A13. eu acho assim... que existe assim... esse... se a vaquejada fosse proibida ... ia ser ruim pro nordeste ... porque muitas pessoas que são empregadas na vaquejada ... e sobrevive da vaquejada... pra sustentar sua família ...

Na fala de A13 podemos perceber sua **discordância** em relação ao fim da vaquejada, **esclarecendo seu ponto de vista** quando diz que *ia ser ruim pro nordeste..., muitas pessoas são empregadas..., pra sustentar sua família*, marcando seu **posicionamento em relação à temática**, mostrando os efeitos negativos para a população que obtém renda para si e sua família através da vaquejada. Já A14 faz **uso da discordância** contestando o ponto de vista de A13 quando diz que:

A14. tanto trabalho pelaí ... e tinha que escolher justo o que explora os animais..., eu acho que tem mais trabalho pelaí ...

Nesse posicionamento existe a **discordância** de A14 quando diz que: *eu acho que tem mais trabalho pelaí...*, nesse trecho percebemos de A14 a não aceitação do trabalho que explora os animais, mas que existem outros além desses, se colocando contrário às ideias de A13, aquecendo e movimentando a discussão. Nessa construção interativa A04 **concorda** com o ponto de vista de A13 quando se refere à taxa de desemprego no país:

A04. éh::: mais o Brasil tá com uma taxa de desemprego muito alta ...

Na fala de A04 fica evidente sua **concordância** com A13, trazendo novas ideias para sustentar seu ponto de vista, quando cita a taxa de desemprego no país. Nesse excerto também percebemos **marcas enunciativas** que mantêm o diálogo entre os interlocutores durante a conversação, com uso frequente da 1ª pessoa (*eu acho assim..., eu acho que pode..., mas eu acho assim..., então eu acho que..., eu acho que tem mais...*), deixando claro os **pontos de vista** em relação à temática em discussão.

Excerto 08

A01. vocês falam que... que a vaquejada propõe emprego... qual tipo de emprego a pessoa vai trabalhar... trabalhar pra se sustentar?

A04. primeiro... os donos vão pagar os cocheiros... os cantores já vão ganhar nas festas de vaquejada que vai ter ...

A13. as pessoas que cuidam dos animais lá... os veterinários ...

A04. (...) veterinários vão gaNHAR ...

Nesse trecho temos o **espelhamento como pedido de esclarecimento** de A01 quando questiona os interlocutores em relação à proposta de emprego citada anteriormente:

A01. *vocês falam que ... que a vaquejada propõe emprego... qual tipo de emprego a pessoa vai trabalhar ... trabalhar pra se sustentar?*

Nesse trecho A01 questiona os interlocutores fazendo uso do pronome *vocês* mantendo os interlocutores ativos na discussão, gerando um posicionamento por parte dos participantes do debate para replicar sua pergunta, nesse caso, o estudante A04 motivado pelo questionamento **explica seu ponto de vista**:

A04: *primeiro... os donos vão pagar os cocheiros... os cantores já vão ganhar nas festas de vaquejada que vai ter ...*

No desenvolvimento de suas ideias, A04 motiva A13 a contribuir para o discurso **concordando com suas ideias** quando diz que *as pessoas que cuidam dos animais lá... os veterinários*. Nessa passagem, o estudante deixa claro que a vaquejada promove trabalho para muitas pessoas, inclusive veterinários, **A04 concordando com A13 assalta o turno e enfatiza**:

A13. *(...) veterinários vão gaNHAR ...*

A ênfase recai sobre a palavra ganhar quando usa da **proferição** (timbre de voz mais elevado) para mostrar que a vaquejada propõe renda para um grupo de pessoas, mantendo, dessa maneira, a temática em desenvolvimento discursivo **colaborando para a construção do pluralismo de ideias**.

Excerto 09

A11. a vaquejada tem dois lados ((sinal se aspas com as mãos))... um que...

A04. (...) um bom e um ruim

A11. éh... um que explora os animais... o outro que... o nordeste vai ficar sem... sem cultura né?...

A04. éh claro

Nesse excerto o estudante A11 usando o **espelhamento como forma de recolocação da questão controversa** expõe seu ponto de vista em relação aos dois lados da vaquejada:

A11. *a vaquejada tem dois lados ((sinal se aspas com as mãos))*

No entanto, antes de completar o seu ponto de vista, A04 **assalta o turno** e faz uso da fala completando a fala de A11, esclarecendo esses dois lados, porém, não aprofunda o seu ponto de vista trazendo novos argumentos, vejamos:

A04. *(...) um bom e um ruim...*

Na continuidade da discussão A11 retoma a fala e complementa seu **ponto de vista** acrescentando informações sobre os dois lados:

A11. *éh... um que explora os animais... o outro que... o nordeste vai ficar sem... sem cultura né?...*

Nesse trecho podemos perceber na fala de A11 a **expressão conversacional né** para a manutenção da interação com os interlocutores provocando à adesão as teses defendidas e a continuidade discursiva.

Excerto 10

<p>A11. éh ... mais várias pessoas tá tendo emprego</p> <p>A17. (...) ainda mais... ainda mais que o nordeste ficou famoso por quê?</p> <p>MA. pela vaquejada</p> <p>A17. a cultura do nordestino é o quê?</p> <p>MA. é a vaquejada...</p> <p>A13. vaquejada é o segundo esporte...</p> <p>A11. (...) mais você tem que VÊ o lado do animal...</p> <p>A13. vaquejada é o segundo maior esporte do... maior do mundo só perde pro futebol</p> <p>A11. mais você tem que olhar também o lado do animal</p>

Esse excerto acima foi marcado pelo **mecanismo de interrogação** pelas perguntas elaboradas pelo estudante A17 para os interlocutores, no intuito de

manter a interação no debate **suscitando respostas** de outros estudantes, como podemos observar em sua fala:

A17. (...) ainda mais... ainda mais que o nordeste ficou famoso por quê?

A17. a cultura do nordestino é o quê?

Essas perguntas estimularam os demais interlocutores a concordarem com a opinião do estudante A17 tentando **atingir a vontade, o sentimento dos interlocutores**. Nesse movimento interativo o estudante A13 se expressa defendendo **seu ponto de vista concordando** com A17, quando afirma que:

A13. vaquejada é o segundo esporte ...

A13. vaquejada é o segundo maior esporte do... maior do mundo só perde pro futebol.

Na fala de A13 temos **a concordância com uma réplica bem elaborada** quando esse afirma que a vaquejada é um esporte, que é o segundo maior do mundo, perdendo apenas para o futebol, trazendo elementos comparativos para construir a defesa de seu ponto de vista colaborando dessa forma para **a construção do pluralismo dos interlocutores**. Nessa relação dialógica, quando A13 exprime seu **ponto de vista** suscita no estudante A11 **a discordância**, este **assalta o turno** e expressa sua indignação:

A11. (...) mais você tem que VÊ o lado do animal..., mais você tem que olhar também o lado do animal.

Nessa fala de A11, o pronome *você* é dirigido ao interlocutor A13 de maneira específica apresentando um **forte apelo emocional** quando no uso da fala **eleva a voz** chamando a atenção para seu ponto de vista, essa marca de elevação pode ser observada pelas letras maiúsculas usadas na transcrição do texto, (VÊ), como forma de sustentação argumentativa para **defesa de seu ponto de vista** e como **tentativa de convencimento**.

Excerto 11

PP. quem participa da vaquejada... quem vai a vaquejada... vai com interesse de assistir a vaquejada... ou vai com interesse de assistir a programação... o show?

MA. os dois... as duas coisas

PP. por que na verdade... já que é um esporte... ela tem que trazer a música... tem que trazer esse outro lado festivo... tem alguma relação?... tem?... podem colocar... podem falar... quem vai a vaquejada vai com interesse de assistir a pega de boi?... ou vai com interesse na FEStá?

A18. muitas pessoas vai no interesse da festa... mais tem outros que vai pra ver os vaqueiros correndo

A04. e muitos... vão participar também

A18. éh :: muitos participam... éh

A04. eu mesmo vou falar a verdade eu não gosto muito de vaquejada não... mais eu acho errado proibir... eu num gosto de vaquejada não... não vou mentir... não tenho muito interesse não... mais é mais pega de boi mermo... mais eu num... eu acho errado... porque é uma das maiores culturas que tem no nordeste... aí querem acabar ... eles tinham que pensar primeiro em acabar com () com a corrupção... que nem ela falou ((aponta para uma colega))... primeiro a corrupção e outras coisas... mais não... querem acabar logo com a cultura do nordeste ...

Nesse excerto a professora pesquisadora movimenta o debate fazendo mais **perguntas controversas** para manter a interação entre os interlocutores e *conhecer suas ideias*, possibilitando dessa forma, a manutenção da temática e a interatividade discursiva:

PP. quem participa da vaquejada... quem vai a vaquejada... vai com interesse de assistir a vaquejada... ou vai com interesse de assistir a programação... o show?

PP. por que na verdade... já que é um esporte... ela tem que trazer a música... tem que trazer esse outro lado festivo... tem alguma relação?...quem vai a vaquejada vai com interesse de assistir a pega de boi?... ou vai com interesse na FEStá?

A ênfase dada recai sobre as **interrogações elaboradas** pela professora pesquisadora, no intuito de desenvolver a discussão, obtendo mais informações em relação à *pertinência da temática*, a fim de **buscar réplicas mais elaboradas** para o desenvolvimento do texto, como podemos perceber na fala de A04:

A04. *eu mesmo vou falar a verdade eu não gosto muito de vaquejada não... mais eu acho errado proibir... eu num gosto de vaquejada não... não vou mentir... não tenho muito interesse não... mais é mais pega de boi mermo... mais eu num... eu acho errado... porque é uma das maiores culturas que tem no nordeste... aí querem acabar ...*

Na fala de A04, temos a **apresentação de seu ponto de vista** quando afirma não gostar da vaquejada, mas faz sua defesa por entender que é uma atividade cultural nordestina e que não poderia ser proibida. Também em sua fala deixa transparecer por meio dos **recursos linguísticos** sua opinião sobre o assunto no uso dos pronomes de 1ª pessoa (*eu*) e de 3ª (*eles*) **suscitando a presença** de outros interlocutores no discurso (*eles tinham que pensar primeiro em acabar com a corrupção... que nem ela falou ((aponta para uma colega))... primeiro a corrupção e outras coisas... mais não... querem acabar logo com a cultura do nordeste...*), nessa passagem, o uso do pronome *eles* remete a interlocutores que não estão presentes no momento do debate, mas que são responsabilizados pelas decisões públicas, no caso, os políticos, várias vezes citados implicitamente no discurso. Já o pronome *ela* é citado para concordar com o pensamento dessa estudante, ficando evidente a presença de diferentes sujeitos na **distribuição de vozes** na fala de A04, revelando seu posicionamento de maneira crítica e reflexiva sobre o que ocorre em nossa sociedade.

Excerto 12

PP. existe a possibilidade... e se o boi se machucar o que é que acontece?... o que acontece na hora em que o boi... se machuca?

A12. acontece que entra uma pessoa na arena... aí vai lá cuidar do boi

A04. vai lá e tira o boi ... pra cuidar dele... pra poder cuidá do boi

PP. pra substituir esse boi por outro boi?

A03. se ele se machucou de uma perna... né ... aí num usa mais ele... pronto... num usa mais... deixam ele lá e vão cuidar dele... num usam mais

A04. muitos ficam até pra ser... como é que fala... pra... poder... tirar filhos deles... porque são bons... aí... eles não vão querer abater o boi... eles vão querer tirar a raça deles pra...pra poder continuar com a raça daquele boi

PP. mais isso quer dizer que... mesmo assim... há a possibilidade do animal se machucar?

MA. há:::: há::::

A04. mais todo esporte... há possibilidade de se machucar

MA. éh::: concordo

A04. como se fosse o Neymar... o Neymar num...quebrou... o osso da coluna vertebral... atrás... da coluna... se foi mais a cima ele ia ficar paraplégico... e AÍ::?

A14. e os animais vão tê que passar por isso? ... não vão...

A04. não vão... é isso que eu disse

Para que o debate continue e ideias novas surjam, a professora-pesquisadora **solicita maiores esclarecimentos** sobre argumentos anteriores citados pelos alunos e, assim, mantém a discussão:

PP. existe a possibilidade ... e se o boi se machucar o que é que acontece? ... o que acontece na hora em que o boi ... se machuca?

Esse questionamento suscita nos estudantes o **desenvolvimento do seu ponto de vista** em relação à temática discutida, mantendo a interatividade no debate e a construção crítica:

A12. acontece que entra uma pessoa na arena... aí vai lá cuidar do boi.

A04. vai lá e tira o boi... pra cuidar dele... pra poder cuidá do boi.

Os estudantes A12 e A04 esclarecem explicando os procedimentos feitos quando o boi se machuca na arena da vaquejada, se referindo a um funcionário que retira o animal do local para que ele seja tratado, demonstrando que os animais têm assistência por parte dos que promovem a vaquejada. Na continuação, a professora-pesquisadora faz outro **pedido de esclarecimento aos estudantes**:

PP. pra substituir esse boi por outro boi?

Os alunos mantêm-se envolvidos com o debate e prontamente interagem respondendo:

A03. se ele se machucou de uma perna... né... aí num usa mais ele... pronto... num usa mais... deixam ele lá e vão cuidar dele... num usam mais.

A04. *muitos ficam até pra ser... como é que fala... pra ... poder... tirar filhos deles... porque são bons... aí... eles não vão querer abater o boi... eles vão querer tirar a raça deles pra... pra poder continuar com a raça daquele boi.*

As respostas elaboradas por A03 e A04 são construídas apresentando **novos esclarecimentos** sobre o que acontece com os animais quando machucados na arena da vaquejada (*num usa mais ele..., deixam ele lá e vão cuidar dele..., muitos ficam até pra ser... para poder continuar a raça daquele boi*). Os argumentos citados pelos estudantes reforçam o posicionamento a favor da prática da vaquejada **discordando** de haver maus-tratos aos animais. No entanto, a professora-pesquisadora faz mais um **pedido de esclarecimento** suscitando novos argumentos:

PP. *mais isso quer dizer que... mesmo assim... há a possibilidade do animal se machucar?*

Esse pedido só reforça a necessidade de questionar os estudantes a serem reflexivos quando defendem suas ideias, promovendo a participação dos estudantes no debate, como podemos perceber em suas respostas:

MA. *há::: há:::*

A04. *mais todo esporte ... há possibilidade de se machucar ...*

MA. *éh::: concordo...*

A04. *como se fosse o Neymar... o Neymar num...quebrou... o osso da coluna vertebral... atrás... da coluna... se foi mais a cima ele ia ficar paraplégico... e AÍ::?*

A maioria dos alunos concorda que existe a possibilidade do animal se machucar, porém A04 defende que todo esporte envolve um risco, explicando o caso de um jogador famoso que sofreu uma lesão na coluna, no momento em que estava praticando o esporte e finaliza seu discurso questionando os demais estudantes usando uma expressão linguística e **AÍ::?** Essa expressão proferida em **tom de voz elevado** gera nos interlocutores uma reação aquilo que foi defendido por A04, como podemos perceber na fala de A14:

A14. *e os animais vão tê que passar por isso?*

O estudante **pede esclarecimento** em relação ao que foi dito por A04, já esse **esclarece concordando**:

A04. não vão... é isso que eu disse...

Nessa fala o estudante só confirma suas ideias, citadas anteriormente.

Excerto 13

PP. você também concorda dessa forma? ((aponta para um aluno))... você disse... olhe machuca os animais... e se houvesse uma mudança na forma de tratar os animais... e aí?... se houvesse essa mudança?

A07. seria bem melhor... né

A03. na lei... na lei já tá né... que nem teve... teve em Garanhuns... já veio até helicóptero ... vei lá olhá... tudo o... tá aceita... já ... esses chicotes... coisas... já tá tudo acabando... já

PP. algumas regras... pra... pra o uso de alguns equipamentos... por exemplo... pra trabalhar... usar nesse esporte... pra não machucar o bicho

A11. como você disse... eu sou contra machucar os animal... agora a gente tem que olhar o outro lado... que ela é a cultura... dá emprego assim... a várias pessoas... o nordeste... todo mundo vai pra vaquejada... se tiver uma vaquejada ali...todo mundo quer ir...

A04. (...) claro... até quem é contra...

MA. ((risos))

Nesse excerto, a professora-pesquisadora continua o debate utilizando do **espelhamento com pedido de concordância**:

PP. você também concorda dessa forma? ((aponta para um aluno))... você disse... olhe machuca os animais... e se houvesse uma mudança na forma de tratar os animais... e aí?... se houvesse essa mudança?

Nessa passagem, a professora se refere a um aluno específico quando marca no discurso a **distribuição de vozes**, por meio do pronome de 2ª pessoa (você), essa **recolocação de questão controversa** permite ao estudante desenvolver seus argumentos em **defesa de seu ponto de vista**, como podemos observar nas falas de A07 e A03:

A07. seria bem melhor... né...

*A03. na lei ... na lei já tá né... que nem teve... teve em Garanhuns... já veio até helicóptero...
vei lá olhá... tudo o... tá aceita ... já ... esses chicotes... coisas... já tá tudo acabando... já...*

O estudante A03 desenvolve seus argumentos explicando que o animal não pode sofrer maus tratos, pois estar assegurado por lei. Já A11 no momento de sua fala usa a **distribuição de vozes** quando se refere aos pronomes de 1ª pessoa (eu) e de 2ª pessoa (você, a gente), como podemos observar:

*A11. como você disse... eu sou contra machucar os animal... agora a gente tem que olhar o
outro lado... que ela é a cultura... dá emprego assim... a várias pessoas... o nordeste... todo
mundo vai pra vaquejada... se tiver uma vaquejada ali...todo mundo quer ir...*

No discurso de A11 é perceptível à **mudança de posicionamento adotado** pelo estudante, ele pontua que é contra machucar os animais, mas, no entanto, defende a prática da vaquejada como cultura e diversão. Nesse ponto do debate já é notório o envolvimento dos estudantes e seus argumentos vão sendo construídos e reconstruídos numa relação dialógica de aprendizagem.

5.1.1. Discussão da primeira produção

Nessa primeira produção, a participação ocorreu de maneira explícita, de modo que os estudantes construíram seus discursos num movimento dialógico, havendo uma construção gradativa dos pontos de vistas, através do posicionamento desses interlocutores ao fazer uso da fala, se enriquecendo e enriquecendo o debate. A mediação da professora pesquisadora foi de suma importância para a manutenção do debate e a interação discursiva dos participantes ao fazer uso de perguntas controversas e de espelhamento, promovendo ao mesmo tempo a ação e a interação dos participantes na atividade proposta. Essa interatividade do discurso,

(...) é de ordem totalmente diversa: num determinado momento, em determinado lugar, um indivíduo se “apropria” da língua, instaurando-se como “eu” e, concomitantemente, instaurando o outro como “tu”: é uma enunciação que pressupõe um locutor e ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar o outro de alguma maneira (KOCH, 2015, p.13).

Na produção desse primeiro debate os estudantes participaram de maneira efetiva, construindo seus argumentos numa relação de complementaridade, fazendo uso do posicionamento crítico, envolvidos com a temática, ora “como produtores-oradores, ora como ouvintes-leitores” (LIBERALI, 2013, p. 63). Essa relação discursiva é promovida pelos gêneros textuais que operam como modelos correspondentes às formas sociais reconhecíveis em situações comunicativas (MARCUSCHI, 2008), promovendo a participação dos sujeitos nas práticas de linguagem.

O conteúdo temático possibilitou a construção da criticidade, permitindo aos participantes atuarem ativamente, favorecendo a troca dos argumentos e contra-argumentos conseguindo, dessa maneira, trazer para o debate elementos para confrontar ou comparar com a temática em discussão. Para Liberali e Magalhães (2009), esse movimento de compreensão e compartilhamento de significados é essencial na argumentação colaborativa, pois é através das atividades de conflito, apropriação, recusa, confrontação e de combinação de diversos sentidos que ela é constituída.

Dessa forma, para que pudéssemos trabalhar a argumentação como recurso de interação social, o ensino-aprendizagem do gênero foi decisivo para o trabalho com o ensino de uma língua a serviço dos usuários. Contudo, nessa primeira produção seguindo os critérios da SD, promovemos o primeiro debate, de maneira que, os alunos pudessem participar sem que fizéssemos alguma interferência, isto é, deixamos que eles realizassem a atividade de maneira espontânea para que nos módulos seguintes promovêssemos a melhor adequação ao ensino do gênero. “Essa primeira produção pode ser feita em esboço geral e ainda apenas treinando o gênero sem uma destinação específica. Posteriormente, serão feitos ajustes até a produção final. Esse esboço deve ser tido como o primeiro contato com o gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 215).

Sendo assim, essa primeira produção foi fundamental para que os módulos subsequentes permitissem um ensino-aprendizagem mais adequado ao gênero por nós escolhido, na intenção de uma adequação linguística mais apropriada ao falar público adequado a uma determinada situação e contexto de uso. Por isso, observamos, através dos recortes dos textos falados e transcritos dessa atividade, os elementos da argumentação escolar, por meio de aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos que mais se sobressaíram nesse debate.

Especificamos abaixo os aspectos discursivos e linguísticos que foram destaque na fala argumentativa dos estudantes. Já em relação aos aspectos enunciativos, no início do comentário, relatamos sobre a participação dos estudantes, e conseqüentemente a movimentação discursiva no desenrolar da atividade ocorreu por meio de características enunciativas. Portanto, os principais aspectos argumentativos que observamos nessa primeira atividade estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 14¹⁶. Aspectos argumentativos na produção inicial

Aspectos discursivos	Aspectos linguísticos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exórdio → abertura do debate (professora inicia o debate movimentando a discursividade entre os estudantes). ✓ Questão controversa → criar possibilidades de respostas e posicionamento (várias questões foram formuladas pela professora pesquisadora para promover a interação dos estudantes). ✓ Apresentação de pontos de vista → muitos alunos se posicionaram em relação á temática. ✓ Discordância → presença mais enfática de ideias discordantes ao posicionamento do outro. ✓ Concordância → presença menos enfática da concordância em apoio ao posicionamento do (s) colega (s). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assalto ao turno → tomar o turno do outro a qualquer momento para fazer uso da palavra (recurso bastante observado nessa produção). ✓ Distribuição de vozes (marcas de 1^a e 2^a pessoas) → presença das marcas enunciativas no discurso (eu acho, eu não sei... etc.). ✓ Proferição → altura da voz, entonação (presença de algumas palavras mais acentuadas, no intuito, de chamar a atenção do interlocutor ou expressar uma emoção). ✓ Interrogação → perguntas abertas para conhecer a ideia do outro (presença também da interrogação para manutenção discursiva).

¹⁶ Quadro elaborado pela professora pesquisadora para destacar aspectos argumentativos mais presentes na primeira produção do gênero debate.

<p>✓ Solicitação de esclarecimento → detalhar sobre o ponto de vista (muitas perguntas de esclarecimento foram mobilizadas pela professora pesquisadora).</p> <p>✓ Espelhamento → recolocar o que foi apresentado anteriormente (uma presença mais discreta desse tipo de pergunta).</p>	
--	--

Esses aspectos observados trouxeram ganhos significativos para a atividade no desenvolvimento do gênero. Ao mediar o debate a professora pesquisadora foi permitindo aos estudantes se colocarem como sujeitos aprendizes da atividade, numa relação conjunta e partilhada. Segundo Liberali (2013), a forma de argumentar de maneira colaborativa influi no processo do ensino-aprendizagem, oferecendo aos participantes chances de exposição de suas ideias. O papel do professor transforma-se passando de avaliador a instigador de pontos de vista. Além disso, apresenta os pontos de vista divergentes como o questionamento das posições apresentadas.

Por isso, em alguns momentos do debate, os alunos assaltaram os turnos, na intenção de se colocar, de expressar seu ponto de vista e sua criticidade. Esse movimento argumentativo não trouxe prejuízo ao gerenciamento da atividade, no entanto, foi um dos aspectos que enfatizamos nos módulos seguintes, para que os estudantes compreendessem que os interlocutores podem e devem fazer uso da linguagem de maneira crítica, porém sabendo ouvir e a respeitar a vez e a voz do outro. Os demais aspectos, tais como pontos de vistas discordantes ou concordantes, também foram bem perceptíveis, entretanto, os demais aspectos citados no quadro foram menos expressivos.

Portanto, a nossa análise indicou nessa primeira atividade que o desenvolvimento argumentativo escolar, envolvendo aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos foi muito significativo na produção linguística dos estudantes, promovendo uma argumentação crítica e colaborativa, nos fazendo

perceber que cada etapa da SD é realmente bastante importante para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos.

5.2. Análise da Produção Final

A produção final culminou na representação de um debate regrado. As equipes a favor e contra elaboraram as perguntas para o sorteio. Foram escolhidos seis representantes, três de cada equipe para compor a mesa do debate. A professora pesquisadora mediou o debate, enquanto os demais alunos das equipes formaram a plateia. Para a transcrição usaremos as letras A, representando a equipe a favor e a letra B para a equipe contra, PP para professora pesquisadora. Em relação aos nomes que aparecerão no debate, todos foram modificados na transcrição em respeito e ética aos estudantes participantes da pesquisa.

Excerto 1

PP. muito bem ... nós agora vamos dar início ... com a rodada de perguntas ... vou sortear a equipe ... a equipe que nós vamos sortear eh:: ... a equipe a favor começará respondendo... e tem dois minutos pra responder a perguntinha que vou sortear agora... então...vamos lá... ((mexe no saquinho de perguntas))... vamos tirar aqui um papel... vamos ver a pergunta?... mesmo com a mudança das regras... vocês acham que terão... vocês acham que terá que acabar com a vaquejada?

A01. não... acho que não muda nada as regras ...

A02. (...) não... mesmo porque:::

A01. (...) antes quando não tinha as regras eu já ... nós já éramos a favor ... e agora que tá com as regras ... pra não machucar os animais ... agora é que tem que ser ... licenciada a vaquejada no nordeste brasileiro ...

A02. por que vai acabar com a vaquejada ... se as... as regras ... já tudo feita ... já tá tudo melhor...

A01. com as regras e tudo ... aí ... num tem mais como acabar a vaquejada...

A02. num tem mais como acabar...

A01. na nossa opinião...

Nesse excerto temos o **exórdio** utilizado pela professora-pesquisadora para dar início ao debate usando de uma **questão controversa** para o desenvolvimento da discussão e a tomada de posicionamento pelos interlocutores:

PP. muito bem ... nós agora vamos dar início ... com a rodada de perguntas ... vou sortear a equipe ... a equipe que nós vamos sortear eh::: ... a equipe a favor começará respondendo ... e tem dois minutos pra responder a perguntinha que vou sortear agora ... então ...vamos lá ... ((mexe no saquinho de perguntas)) ... vamos tirar aqui um papel ... vamos ver a pergunta? ... mesmo com a mudança das regras ... vocês acham que terão ... vocês acham que terá que acabar com a vaquejada?

A questão controversa gera o efeito para o desenvolvimento do debate e as opiniões vão sendo expressas:

A01. não ... acho que não muda nada as regras...

A02. (...) não ... mesmo porque:::

A01. (...) antes quando não tinha as regras eu já ... nós já éramos a favor ... e agora que tá com as regras ... pra não machucar os animais ... agora é que tem que ser ... licenciada a vaquejada no nordeste brasileiro ...

A02. por que vai acabar com a vaquejada ... se as... as regras ... já tudo feita ... já tá tudo melhor...

A01. com as regras e tudo ... aí ... num tem mais como acabar a vaquejada... A02. num tem mais como acabar...

A01. na nossa opinião...

Nesse trecho do debate os estudantes vão apresentando seus **pontos de vista** se envolvendo na temática por meio de **posicionamentos discordantes**, quando afirmam que não irá acabar a vaquejada, pois há regras na lei que amparam a prática da atividade, como podemos observar na **distribuição de vozes marcada pelos pronomes de 1ª pessoa** (eu), (nós) e (nossa), ficando evidente o posicionamento dos estudantes A01 e A02 que tomados pela ansiedade, **assaltam o turno** um do outro, para expressarem suas opiniões no intuito na participação na discussão.

Excerto 2

PP. mais alguma coisa que a equipe gostaria de colocar?

PP. a equipe do contra ... né ... poderá fazer a réplica e tem um minuto para responder a mesma pergunta ... vou fazer a pergunta de novo ... mesmo com as mudanças das regras ... vocês acham que devem acabar com a vaquejada?

B01. não só ... assim ... só ... na base de ... de ... machucar os animais ... não quero ...mais só ... acabar com ... as pessoas que violentam os animais ... eh::: mais não acabar com a vaquejada ... assim... acabar não ... não ter mais ... mais sim.. de não ocorrer mais essas coisas ... porque ... a vaquejada é um cultura do nosso nordeste também ... aí também a gente tem que continuar com isso...

Nessa passagem, a professora-pesquisadora lança perguntas para o **entrelaçamento de falas** e mantém a continuação do debate:

PP. mais alguma coisa que a equipe gostaria de colocar?

PP. a equipe do contra ... né ... poderá fazer a réplica e tem um minuto para responder a mesma pergunta ... vou fazer a pergunta de novo ... mesmo com as mudanças das regras... vocês acham que devem acabar com a vaquejada?

Essas perguntas são lançadas para a equipe contra para que os demais interlocutores conheçam os pontos de vista também dessa equipe. Esse movimento discursivo de réplica e tréplica faz parte das características do debate regrado, uma vez que a ideia é a participação de todos na defesa de seus argumentos. Dessa maneira, o estudante B01 interage explicitando seu **ponto de vista**:

B01. não só ... assim ... só ... na base de ... de ... machucar os animais ... não quero ...mais só ... acabar com ... as pessoas que violentam os animais ... eh::: mais não acabar com a vaquejada ... assim... acabar não ... não ter mais ... mais sim.. de não ocorrer mais essas coisas ... porque ... a vaquejada é um cultura do nosso nordeste também ... aí também a gente tem que continuar com isso...

Em defesa de seu **ponto de vista** B01 diz não ser contra a vaquejada, mas contra os maus tratos que ocorrem com os animais. Nesse trecho, podemos perceber com as marcas enunciativas na **distribuição de vozes**, com o uso do pronome de 1ª pessoa (*a gente*) expressando não só a opinião de B01, mas também de outros interlocutores envolvidos no discurso.

Excerto 3

PP. mais alguma coisa? ... agora a réplica ((acena para a outra equipe))

A01. Agora ... como Adriano falou ... que tem que acabar com a vaquejada ... mais vocês num acham que ... do jeito que está o Brasil ... com essa crise ... da Petrobrás e tudo ... aí

o Brasil está passando por essa crise ... aí vão querer acabar logo com a vaquejada ... agora ... o que tá em mente no nordeste brasileiro ... é a vaquejada ... o que é que vocês diriam ... se acabasse ... agora?

B03. se acabasse?... se acabasse num ia ... eu acho que não ia mudar nada

A03. (...) ia sim ... porque olha... eh::: a vaquejada tem os::: cantor só ganha dinheiro assim ... que canta vaquejada ... só ganha se tiver a vaquejada ... eu acho assim ... se não houvesse a vaquejada ... eu acho assim... se não houvesse a vaquejada eles iam ganhar o dinheiro? ... por que como é que eles vão... pra vaquejada ... porque eles vão cantar ... sem ter ela?

B03. existe muitas cidade ... pra eles fazer por aí ... MUlta cidade ...

B02. (...) e outras oportunidades...

B01. mais ... a música num só é tocada nos circuito de vaquejadas ... pode ter as festas e a vaquejada ... só que ... só pode fazer a festa ... se tiver a vaquejada? NÃO ... pode fazer uma festa com qualquer vizinhança ... sem a vaquejada ... comemorando alguma coisa ...

Para manter a interatividade no debate a professora-pesquisadora como mediadora do debate passa a palavra à equipe a favor para que os estudantes possam interagir:

PP. mais alguma coisa? ... agora a réplica ((acena para a outra equipe)).

O estímulo é dado e o estudante A01 se posiciona dando prosseguimento ao debate, fazendo uso do **espelhamento como forma de recolocação da questão controversa** e permitindo a continuidade discursiva:

A01. agora... como Adriano falou... que tem que acabar com a vaquejada ... mais vocês num acham que ... do jeito que está o Brasil... com essa crise... da Petrobrás e tudo... ai o Brasil está passando por essa crise... aí vão querer acabar logo com a vaquejada... agora... o que tá em mente no nordeste brasileiro ... é a vaquejada ... o que é que vocês diriam... se acabasse... agora?

Essa pergunta lançada pelo estudante A01 estimula a **interatividade** no debate e o **processo colaborativo**, pois agora não é mais a professora-pesquisadora perguntando, promovendo a discursividade, mas os próprios alunos atuando como sujeitos críticos no processo discursivo. Dessa forma, motivado pela pergunta de A01, B03 defende seu **ponto de vista**:

B03. se acabasse?... se acabasse num ia ... eu acho que não ia mudar nada...

No entanto, **discordando** de B03, A03 **assalta o turno** para expressar seu **ponto de vista**:

A03. (...) ia sim ... porque olha ... eh::: a vaquejada tem os::: cantor só ganha dinheiro assim ... que canta vaquejada... só ganha se tiver a vaquejada... eu acho assim... se não houvesse a vaquejada ... eu acho assim... se não houvesse a vaquejada eles iam ganhar o dinheiro? ... por que como é que eles vão... pra vaquejada ... porque eles vão cantar ... sem ter ela?

No posicionamento de A03 é nítida sua **discordância** em relação à fala de B03, **suscitando a discussão** por meio de **questões controversas**:

A03 ...eu acho assim... se não houvesse a vaquejada eles iam ganhar o dinheiro?... por que como é que eles vão... pra vaquejada... porque eles vão cantar... sem ter ela?

No movimento de **interação discursiva** B03 replica a pergunta:

B03. existe muitas cidade ... pra eles fazer por aí ... **MUIta** cidade ...

B03 explica que há muitos outros lugares para cantar e repete a palavra 'muita' com o **tom de voz elevado** para dar mais ênfase aos seus argumentos. Na continuação da discussão, B01 desenvolve seus **pontos de vista discordando** da opinião de B03:

B01. mais ... a música num só é tocada nos circuito de vaquejadas ... pode ter as festas e a vaquejada ... só que ... só pode fazer a festa ... se tiver a vaquejada? **NÃO**... pode fazer uma festa com qualquer vizinhança... sem a vaquejada... comemorando alguma coisa ...

Os argumentos defendidos por B01 enriquece a discussão com a visão do mundo pela **diversidade de confrontos**, explicando aos demais que as festas poderão ocorrer independente de existir, ou não existir, vaquejadas.

Excerto 4

PP. vocês gostariam de fazer a tréplica?

A02. qué dizer então ((risos))... que eles vão cantar... sem ter a vaquejada ... qual é o sentido que vai ter da música? ... num tem sentido nenhum ... aí vai ficar só::: a música sem sentido... aí::: sem ter a vaquejada ninguém vai... oxe ... sem ter a vaquejada... ninguém vai... num tem como ter mais...

B02. vocês acham que... quando as pessoas resolvem ganhar dinheiro... ganhar troféu...

a custa de quê ? ... a custa dos animais?

A01. não ... não ... eles num vão ... eles vão ganhar a custa do taLEnto Deles ... do esporte que eles tão praticando ... e não::: a custa dos animais... e sim... do talento deles... é o que eu acho...

A professora-pesquisadora, como mediadora, dar continuidade ao debate pelo uso do **entrelaçamento de falas** quando passa a palavra a uma das equipes:

PP. vocês gostariam de fazer a tréplica?

O aluno A02, motivado e envolvido na discussão, **discorda** da equipe adversária **defendendo seu ponto de vista**:

A02. qué dizer então ((risos)) ... que eles vão cantar... sem ter a vaquejada ... qual é o sentido que vai ter da música? ... num tem sentido nenhum ... aí vai ficar só::: a música sem sentido... aí::: sem ter a vaquejada ninguém vai... oxe ... sem ter a vaquejada ... ninguém vai ... num tem como ter mais...

O estudante A02 **refuta os argumentos defendidos** pela outra equipe **contestando globalmente seus pontos de vista** e desenvolve seus argumentos explicando que a música de vaqueiro só tem sentido com a vaquejada, se essa cultura for extinta não haveria sentido algum para a permanência desse estilo musical. Já o aluno B02 faz uso da palavra e lança uma **pergunta controversa** para a equipe contrária:

B02. vocês acham que ... quando as pessoas resolvem ganhar dinheiro... ganhar troféu ... a custa de quê ? ... a custa dos animais?

O posicionamento aleatório de B02 faz mobilizar a discussão suscitando novos pontos a serem desenvolvidos pelos colegas. Envolvido **na interação discursiva**, A01 explica **seu ponto de vista** em relação ao questionamento:

A01. não ... não ... eles num vão ... eles vão ganhar a custa do taLEnto Deles ... do esporte que eles tão praticando ... e não::: a custa dos animais ... e sim ... do talento deles ... é o que eu acho...

A01 constrói seus argumentos de maneira a **colaborar para a construção do pluralismo** quando afirma que *eles* (os vaqueiros) participam e vencem as

vaquejadas porque são talentosos, marcando a palavra talento com **timbre de voz** mais alto para ressaltar o seu ponto de vista em relação à questão, e conclui com marcas de **distribuição de vozes** expressas pela 1ª pessoa (eu acho). Nessa passagem já se pode perceber que os estudantes mobilizam o debate construindo argumentos mais elaborados em relação à temática em questão.

Excerto 5

PP. vamos prosseguir... agora a pergunta vai ser para a equipe a favor... será que deveremos preservar as coisas... por piores e mais abomináveis que seja... só porque elas são ... cultura e tradição?

B01. eu acho que abominável num se destaca na vaquejada ...CERto ... pode ser que machuquem... os animais ... machuca... mais agora... com as novas regras da vaquejadas... não vai machucar mais tanto como antes... e só porque é cultura e tradição? ... não ... é porque traz a renda ... como a gente já falou ... traz renda pro nordeste todo ... e também num vai dá pra matar os animais ... também ... certo ... eles vão ficar abalados ... vão ... mais depois eles cuidam direitinho ... se eles estiverem doente ... o dono ... do animal ... não vai querer abater o animal ... porque não vai querer perder aquele animal bom que ele tem ... aí ... eles vão cuidar pra ver se ele melhora ... pra ver ... aí ... às vezes ...ele nem pra vaquejada não vai mais ...não vai mais ... só vão virar reprodutor ... na fazenda ... é por isso que eu acho que abominável não se destaca na vaquejada

A01. assim ... esse boi reprodutor ... eles não são colocados ... porque eles são reprodutor... porque eles não são pra... ser jogados lá na pista pra ser derrubados... eles são diferentes... agora eles... então... tem vaqueiros que já tem o curral deles... não tem... de outras pessoas... para que estes garrotes... no máximo sem ser de reprodução vão correrem na vaquejada ...

B02. assim... como ele diz né que... assim os bois são bem cuidados ... antes da vaquejada passam com os bois nas pistas já ... eles olham os bois ... as pista... assim .. eu nunca ... eu nunca vejo ... quando eu vejo depois de correr e já... bota ... dentro do cercado e aí ... já fica outra pessoa cuidando dele lá ... aí vai ... quando aquele boi tá machucado ... não vai mais pra pista...

Para manter a discussão a professora-pesquisadora sorteia mais uma **questão controversa** para uma das equipes promovendo a participação dos estudantes que representam as equipes a favor e contra:

PP. vamos prosseguir ... agora a pergunta vai ser para a equipe a favor... será que deveremos preservar as coisas... por piores e mais abomináveis que seja... só porque elas são... cultura e tradição?

Nesse movimento de interação discursiva, B01 se motiva a explicar e **expande seus argumentos esclarecendo seu ponto de vista:**

B01. eu acho que abominável num se destaca na vaquejada... CERto... pode ser que machuquem ... os animais ... machuca ... mais agora ... com as novas regras da vaquejadas ... não vai machucar mais tanto como antes ... e só porque é cultura e tradição? ... não ... é porque traz a renda ... como a gente já falou ... traz renda pro nordeste todo... e também num vai dá pra matar os animais ...

Na fala de B01 ficam perceptíveis **as marcas enunciativas de 1ª pessoa** (eu), (a gente), quando se posiciona contra a questão controversa, a palavra “certo” é proferida em **tom mais alto** interagindo com os interlocutores, porém **esclarece** que os animais podem se machucar, mas são tratados por seus donos até estarem em condições de voltar para a arena da vaquejada, caso isso não seja possível, os animais poderão servir apenas para reprodução. Entretanto, o estudante A01 **discorda do ponto de vista de** B01 e explica tecendo novos argumentos:

A01. assim ... esse boi reprodutor ... eles não são colocados ... porque eles são reprodutor... porque eles não são pra... ser jogados lá na pista pra ser derrubados ... eles são diferentes ... agora eles ... então ... tem vaqueiros que já tem o curral deles ... não tem ... de outras pessoas ... para que estes garrotes ...no máximo sem ser de reprodução vão correrem na vaquejada ...

Ao discordar A01 **desenvolve seu ponto de vista refutando os argumentos** de B01 quando explica que os animais reprodutores não são animais de pistas, são animais diferenciados. Movimentando a discussão B02 **discorda** com os argumentos de A01:

B02. assim ... como ele diz né que ... assim os bois são bem cuidados lá ... antes da vaquejada passam com os bois nas pistas já ... eles olham os bois ... as pista ... assim .. eu nunca ... eu nunca vejo ... quando eu vejo depois de correr e já... bota ... dentro do cercado e aí ... já fica outra pessoa cuidando dele lá ... aí vai ... quando aquele boi tá machucado ... não vai mais pra pista...

B02 **esclarece** que há todo um preparo com os animais antes do início da vaquejada, explicando que após a participação, os animais são recolhidos no cercado e caso estejam feridos, são cuidados e não retornam para a pista.

Excerto 6

A02. e... aí eu te pergunto ... como você explica ... de quando o boi pra mode entrar na arena ... como você explica os mansos ...eles colocam ...gás de pimenta ... éh::: essas coisas? ... batem neles ... pra eles ficarem ... com medo

B02. assim... pra ele ficar agitado ... eu nunca vi ... gás de pimenta? ((risos)) ... oxe ... eu nunca vi ((risos)) ... eu nunca vi não ((risos)) ... eu nunca vi essas coisas não ((risos))

B01. (...) gás de pimenta em vaquejada que eu saiba ... nunca aconteceu... GÁS de pimenta NÃO...

No movimento de ação discursiva, o estudante A02 faz um pergunta por meio da **questão controversa** na busca de **colaborar para a construção do pluralismo** de ideias lançando a pergunta para um membro da equipe contrária:

A02. e... aí eu te pergunto ... como você explica ... de quando o boi pra mode entrar na arena... como você explica os mansos ...eles colocam ...gás de pimenta ... éh::: essas coisas?... batem neles ... pra eles ficarem ... com medo.

B02 prontamente responde **discordando** e refutando os argumentos de A02, refazendo a **questão com entrelaçamento de falas**:

B02. assim... pra ele ficar agitado ... eu nunca vi ... gás de pimenta? ((risos))... oxe... eu nunca vi ((risos)) ... eu nunca vi não ((risos)) ... eu nunca vi essas coisas não ((risos)).

A repetição da expressão (eu nunca vi) reforça aos interlocutores **o ponto de vista discordante** de B02 que estimula B01 a **tomar o turno** e **concordar com os argumentos** de B02:

B01. (...) gás de pimenta em vaquejada que eu saiba... nunca aconteceu... GÁS de pimenta NÃO...

B01 para fazer uso da palavra **assalta o turno** e explica que desconhece o uso de gás de pimenta em vaquejada, enfatizando **seu ponto de vista** marcado pelo **aumento do timbre de voz** das palavras *gás* e *não*.

Excerto 7

PP. vamos lá... fazer agora uma pergunta pra essa equipe ((sinaliza pra equipe contra)) ... quando vocês veem a vaquejada ... vocês conseguem sentir pena dos animais? Vocês que veem a vaquejada? ... podem falar mais sobre...

A02. porque é... olha... eu tava vendo uma pesquisa... e essa pesquisa mostrou que a maioria do pessoal... não acha... acha que não deve acabar a vaquejada... mais também a MAIOria... dizem que... maltrata os animais... aí a pesquisa diz também porque... porque eles falam que... eh::: deixam os animais sem comida... eles deixam... até porque essas pessoas já tem esse hábito... batem... essas coisas...

B01. agora eu quero saber... como é que vai deixar sem comida?... como é... se eles ficarem com fome... como é que eles vão correr a vaquejada?... agora eu quero... saber isso?... porque... se eles passassem fome... eles não iam... conseguir correr a vaquejada? ... é o que eu acho... aí como é que eles vão deixar... o animal passar fome... pra correr a vaquejada?

B02. assim... eu acho assim... que eles num... é melhor levar uma queda na areia... pela aqui mermo num tem mais comida pro gado... muitos tão morrendo de fome... sem... sem ... sem nem entrar na vaquejada ... eles dão comida ... mais né melhor levar uma queda na areia... do que... ser maltratado aí... os tipo de animal... soltar na pista... aí fica aí... jogado na pista... porque num tem mais... né melhor levar uma queda na areia... do que ficar morrendo de fome pelaí...

Nesse trecho a professora-pesquisadora continua o debate por meio de um **pedido de esclarecimento**:

***PP.** vamos lá... fazer agora uma pergunta pra essa equipe ((sinaliza pra equipe contra)) ... quando vocês veem a vaquejada... vocês conseguem sentir pena dos animais? Vocês que veem a vaquejada?... podem falar mais sobre ...*

Essa pergunta movimenta a interatividade no debate estimulando os estudantes a **dar mais detalhes** sobre o questionamento, como podemos perceber na fala de A02:

***A02.** porque é... olha... eu tava vendo uma pesquisa... e essa pesquisa mostrou que a maioria do pessoal ...não acha ... acha que não deve acabar a vaquejada... mais também a MAIOria... dizem que... maltrata os animais... aí a pesquisa diz também porque... porque*

eles falam que... eh:: deixam os animais sem comida ... eles deixam ... até porque essas pessoas já tem esse hábito ... batem ... essas coisas...

A02 **esclarece seu ponto de vista** quando diz que leu em uma pesquisa que a maioria das pessoas não concordam em acabar com a vaquejada. Esse posicionamento traz para o debate uma **voz de autoridade** (essa pesquisa mostrou), que fundamenta os argumentos de A02 em defesa de seu ponto de vista, **explicando por meio da distribuição de vozes** (a maioria dizem que os animais são mal tratados e que ficam sem se alimentar). Num movimento de interação discursiva, o estudante B01 faz a réplica **discordando dos argumentos** de A02 ao fazer **uso de do entrelaçamento de falas**:

B01. agora eu quero saber ... como é que vai deixar sem comida?... como é... se eles ficarem com fome... como é que eles vão correr a vaquejada?... agora eu quero... saber isso?... porque... se eles passassem fome ... eles não iam... conseguir correr a vaquejada? ... é o que eu acho... aí como é que eles vão deixar... o animal passar fome... pra correr a vaquejada?

Nesse trecho do discurso B01 faz uma série de questionamento em relação aos argumentos de A01 mobilizando a discussão e a réplica é realizada por B02 quando **discorda** do que foi citado anteriormente.

Excerto 8

PP. a equipe gostaria de falar?

B03. respeitando a palavra de Antônio ... Antonio disse que ... que eles colocam muita comida né... pra eles ?

A01. (...) não ... muita NÃO... eu disse que eles não passavam fome ...

B03. mais eles colocam... você num falou?

A01. sim ...

B03. aí ... eu acho que se eles ... num colocasse ... um dia... você acha que ia acontecer o quê?... eles iam fica fracos num era? ...

A01. (...) ERA...

B03. (...) aí eles colocava... e se eles não colocar... aí ... eles vão ficar fracos... pra quê ficar fraco?... pra cair na pista ...

A02. assim... o dono da vaquejada... não quer que eles caia... porque se eles cair... é

mais ruim pra ele... vai gastar dinheiro... aí... o que é você acha... vai deixar ele cair... pra dá comida... pra ele?... eu acho que não ((risos))...

A01. e... se eles não cair... ele vai pegar fama ... e o dono do boi vai ganhar mais dinheiro com isso... por isso que eles não vão... deixar de dá comida pra eles ...

B03. se... se num é... pra ele cair... praquê que existe a vaquejada... num é pra ver o boi cair na pista... pra quê é?

A01. existe os dois lados... o lado do fazendeiro que não quer que o boi caia ... pra ganhar Fama com o boi... e o outro lado dos VAQUEIROS... que querem ganhar dinheiro... tentando derrubar o boi ... aí isso ... é o que bate os dois ... o fazendeiro e os vaqueiros ... a rivalidade... é o que vai se... aí acontece a vaquejada ...

B03. aí:: ... se bate no animal... se ... ((nervoso)) ... se o fazendeiro num quer perder... se o vaqueiro quer ganhar... um quer ganhar... e o outro num quer perder né... assim... se nenhum dos dois querem perder ou ganhar... se o vaqueiro num quer perder ... pra quê existe a vaquejada?

A01. eu vou citar um exemplo ... se dois times de futebol ... só querem jogar pra ganhar... eles num vão jogar pra gan-har? ... eles num vão jogar pra perder...e então ... pra quê eles estão jogando futebol? ... num é pra ganhar? ...

Nesse trecho a professora-pesquisadora movimenta o debate por meio do **entrelaçamento de falas** dando oportunidade a uma das equipes a replicar. O estudante B03 toma a palavra e inicia com **um pedido de esclarecimento**, como se observa em sua fala:

B03. *respeitando a palavra de Antônio... Antonio disse que ... que eles colocam muita comida né ... pra eles ?*

O estudante A01, envolvido pela pergunta de B03, **assalta o turno e refuta a pergunta discordando** do colega:

A01. *(...) não ... muita NÃO ... eu disse que eles não passavam fome ...*

B03 mantém sua afirmação e **recoloca a pergunta**:

B03. *mais eles colocam... você num falou?*

Respondendo a pergunta A01, apenas confirma e B03 faz uso de uma **pergunta de espelhamento**:

B03. *ai... eu acho que se eles ... num colocasse... um dia... você acha que ia acontecer o quê? ... eles iam fica fracos num era?...*

A03 respondendo com **timbre de voz** mais elevado apenas confirma:

A01. (...) ERA...

Nesse trecho, a interatividade entre as equipes movimenta a discussão e o estudante B03 faz uso de seu **ponto de vista fazendo mais uma pergunta de espelhamento**:

B03. (...) *ai eles colocava... e se eles não colocar... ai... eles vão ficar fracos ... pra quê ficar fraco?... pra cair na pista ...*

Já o estudante A02 replica a pergunta **discordando do ponto de vista de B03**:

A02. *assim ... o dono da vaquejada... não quer que eles caia... porque se eles cair... é mais ruim pra ele... vai gastar dinheiro... ai... o que é você acha... vai deixar ele cair ... pra dá comida... pra ele?... eu acho que não ((risos)).*

Mantendo a continuidade do debate A01 apresenta **seus pontos de vista** em concordância com A02:

A01. *e... se eles não cair... ele vai pegar fama... e o dono do boi vai ganhar mais dinheiro com isso... por isso que eles não vão... deixar de dá comida pra eles ...*

Nesse momento B03 retoma a fala e faz uso do **espelhamento para obter mais esclarecimentos** sobre a temática:

B03. *se ... se num é ...pra ele cair... praquê que existe a vaquejada... num é pra ver o boi cair na pista... pra quê é?*

A01 envolvido na discussão toma a palavra e esclarece seu **ponto de vista** explicando a pergunta feita por B03:

A01. existe os dois lados... o lado do fazendeiro que não quer que o boi caia... pra ganhar fama com o boi... e o outro lado dos VAQUEIROS... que querem ganhar dinheiro... tentando derrubar o boi... aí isso... é o que bate os dois ... o fazendeiro e os vaqueiros ... a rivalidade ... é o que vai se... aí acontece a vaquejada ...

Nesse trecho, A01 explica os dois motivos que mobiliza a vaquejada, o dos vaqueiros que querem fama e os donos dos animais que querem obter dinheiro, enfatizando com **timbre de voz mais alto** as palavras fama e vaqueiro. Enquanto isso, B03 faz uso da palavra e **discorda do ponto de vista** de A01 fazendo uso do **espelhamento possibilitando mais esclarecimentos** sobre a disputa que ocorre na arena da vaquejada, citando o jogo de futebol como exemplo:

A01. eu vou citar um exemplo... se dois times de futebol... só querem jogar pra ganhar ... eles num vão jogar pra ganhar?... eles num vão jogar pra perder... e então... pra quê eles estão jogando futebol?... num é pra ganhar? ...

O **ponto de vista** de A01 enriquece ainda mais o debate, pois o estudante consegue **colaborar para a construção do pluralismo** tentando mudar o **pensamento dos interlocutores** por meio de argumentos consistentes.

Excerto 9

PP. podemos prosseguir as perguntas? ... eu vou sortear mais uma pergunta agora para essa equipe ((aponta para a equipe do contra)) ... vamos lá ...próxima pergunta ... equipe contra ... vocês acham que os animais sofrem alguns tipos de maus tratos como as pessoas dizem? ... ou não ... os animais não se machucam?

A01. sim ... sempre ocorre sim ... não é nunca ... de nunca ocorrer ... mais sempre ocorre ... e nunca tem ... uma vaquejada ... que num tenha um ... algo que ocorra com os animais ... o cavalo ... o boi ... sempre tem algum que gosta judiar deles ... do cavalo ... do boi ...

A02. agora ... agora você quer dizer que ... que até o cavalo se machuca ...até o cavalo? ... vixe Maria ... ((risos))

Plateia. ((risos))

A03. tem algumas coisas na vaquejada que acontece isso ... os bois ...

A01. (...) mais agora que ... que está com a regra e tudo ... quem machucar o animal ... vai pagar multa e ser preso ... porque em toda festa de vaquejada que está acontecendo tem que seguir as regras ... então ... a pessoa que violentar o animal ... ele vai ser preso na hora...

Nesse trecho, a professora-pesquisadora faz uma **pergunta de espelhamento** a uma das equipes para dar continuidade ao debate:

PP. podemos prosseguir as perguntas? ... eu vou sortear mais uma pergunta agora para essa equipe ((aponta para a equipe do contra)) ... vamos lá ... próxima pergunta ... equipe contra ... vocês acham que os animais sofrem alguns tipos de maus tratos como as pessoas dizem? ... ou não ... os animais não se machucam?

A01 motivado pela pergunta responde a **réplica confirmando e sustentando seu ponto de vista compartilhando sua opinião**:

A01. sim ... sempre ocorre sim ... não é nunca ... de nunca ocorrer ... mais sempre ocorre ... e nunca tem ... uma vaquejada ... que num tenha um ... algo que ocorra com os animais ... o cavalo ... o boi ... sempre tem algum que gosta judiar deles ... do cavalo ... do boi ...

A02 replica A01 **discordando de seu ponto de vista** fazendo **uso de uma pergunta de espelhamento**:

A02. agora ... agora você quer dizer que... que até o cavalo se machuca ...até o cavalo? ... vixe Maria ... ((risos)).

A03 **confirma e esclarece**:

A03. tem algumas coisas na vaquejada que acontece isso... os bois ...

No entanto, antes de concluir seu ponto de vista A01 **assalta o turno** para explicar as novas regras que estão em vigor para uso de equipamentos na vaquejada e as penalidades que irão sofrer, **colaborando assim para a construção do pluralismo**, como podemos observar:

A01. (...) mais agora que... que está com a regra e tudo... quem machucar o animal... vai pagar multa e ser preso... porque em toda festa de vaquejada que está acontecendo tem que seguir as regras... então... a pessoa que violentar o animal... ele vai ser preso na hora...

Excerto 10

PP. alguém mais?

B03. sim ... como ele falou que o cavalo também se machuca... se machuca SIM... o vaqueiro... usa o quê aqui ...na bota? ... eles ficam com aqueles negócio ali debaixo da costela ... assim ... é pra quê?

A02. não ... mais agora ... a lei mudou... aí o que eles usam não machuca... não machuca assim ... tipo assim ... é só pra recolher ... só pra recolher ...

A01. (...) agora ... com o uso das regras ... da vaquejada ... a espora vai ser totalmente voltada ... agora ... se o cavalo ... se eles veem ... depois que correm o boi ... os fiscais vão olhar pro cavalo ... se ele estiver furado com o marco das esporas ... o cara é desclassificado na hora ... então esse ... essa coisa de usar espora ... num tá mais licenciado na vaquejada...

Nesse excerto A professora-pesquisadora faz uso novamente do **entrelaçamento de falas** para estimular os interlocutores a continuarem interagindo:

PP. alguém mais?

B03 sentindo-se motivado confirma o que já havia sido dito anteriormente, enfatizando a palavra *sim* quando **eleva o timbre de voz sustentando seu ponto de vista** fazendo uso de questões para o **entrelaçamento de falas**, como podemos observar:

B03. sim ... como ele falou que o cavalo também se machuca ... se machuca SIM ... o vaqueiro ... usa o quê aqui ...na bota? ... eles ficam com aqueles negócio ali debaixo da costela ... assim ... é pra quê?

A02 retoma a palavra **discordando** de A01 **esclarecendo** o porquê do uso das esporas como recurso para recolher e não para machucá-los:

A02. não ... mais agora ... a lei mudou ... aí o que eles usam não machuca ... não machuca assim ... tipo assim ... é só pra recolher ... só pra recolher...

A01 **assalta o turno refutando o argumento** de A02 explicando as regras e fornecendo **mais esclarecimentos** em relação ao uso das esporas na vaquejada, colaborando dessa forma para a **construção do pluralismo**:

A01. (...) agora... com o uso das regras... da vaquejada... a espora vai ser totalmente voltada... agora ... se o cavalo... se eles veem... depois que correm o boi ... os fiscais vão olhar pro cavalo... se ele estiver furado com o marco das esporas ... o cara é desclassificado na hora ... então esse ... essa coisa de usar espora ... num tá mais licenciado na vaquejada...

Excerto 11

PP. mais alguma coisa?... vou fazer uma última pergunta... não... é a penúltima... só temos mais duas perguntas... e passar a vez para a equipe a favor... na opinião de vocês os animais sofrem?

A01. de certo modo sim... mais... no caso... eles só vão... cair... vamo supor... uma vez na semana... o resto do mês ele vai ficar lá... parado... só de boa... aí... vamos dar um exemplo... um jogador vai jogar num campo de areia... aí pula no braço e cai... cai na areia... ai vai passar um mês todinho... só de boa... aí... no outro mês é que ele vai jogar de novo... tipo o boi... só no outro mês é que ele vai correr a vaquejada de novo...

PP. a equipe aqui gostaria de se posicionar?

A02. Sim... eh:: eu queria... vê ele dizer... assim... os animais sofrem... eles sofrem tanto... sofrem mentalmente como corporalmente... corporalmente eu digo... que eles acabam se pre -ju-di-can-do e... mentalmente... eles eh:: acho que ninguém num vê... que os bois ... os animais eles também tem vida ... eles também nasceram ali... eles não tem como saber... que é uma das... das culturas do Brasil ...

A02. eu acho assim que ... que num viram ainda como é que é... que o boi só cai uma ou duas vezes ali... se a saúde dele tiver ruim e tal né... mais... se o boi morrer de fome num é pior?... eu acho... num é melhor você cair na areia... eu por exemplo ... se eu me colocar no lugar do boi... é melhor cair na areia... do que você morrer de fome... né?

A01. mais também ... o BRAsil não tem conseguido cuidar ... nem da saúde da po-pu-la-ção... e dos animais... como é que vai conseguir cuidar?... e ainda ... é mais fácil os donos da vaquejada cuidarem mais dos gados... do que... os políticos cuidarem da saúde da população do Brasil... se um bicho estiver doente... eles não vão colocar na vaquejada... eles vão tratar do boi... pra quando eles tiver bom... ele ir pra vaquejada... mais doente ele não vai...

A02. bem... se ele estiver... olhem o tratamento deles... num tem tratamento... a carne que vocês comem... num é do matamento do boi... se quebrarem alguma coisa... e se matarem não é mesma coisa?... se matar eles... vai ficar a mesma coisa ... vocês ficam dizendo isso ... mais não sabe né...

A01. aí... desse jeito ninguém vai querer comer carne de boi... porque vai está matando o boi... ai... quem vai poder tomar o leite da vaca ... porque vai poder estar incomodando a

vaca... porque está tirando o leite dela... aí a pessoa vai cuidar tanto demais do boi que vai ... e não vai ficar se cuidando ... aí é mais fácil a pessoas morrer de fome do que... o boi... vai tá tratando demais do boi e não trata de si mesmo ...

Para manter a interação discursiva a professora-pesquisadora faz **uso do entrelaçamento de falas**:

PP. mais alguma coisa? ... vou fazer uma última pergunta ... não ... é a penúltima... na opinião de vocês os animais sofrem?

A01 se motiva a responder e confirma que o animal se machuca, porém explica que existe todo o cuidado com o animal antes e depois de estarem nas arenas, **compartilhando sua opinião** comparando os animais a jogadores de futebol, vejamos:

A01. de certo modo sim ... mais ... no caso ... eles só vão ... cair ... vamo supor ... uma vez na semana ... o resto do mês ele vai ficar lá ... parado ... só de boa . .. aí ... vamos dar um exemplo ... um jogador vai jogar num campo de areia ... aí pula no braço e cai ... cai na areia ... ai vai passar um mês todinho ... só de boa ... aí ... no outro mês é que ele vai jogar de novo ... tipo o boi ... só no outro mês é que ele vai correr a vaquejada de novo...

A professora-pesquisadora passa a palavra a uma das equipes fazendo uso de um **entrelaçamento de falas**:

PP. a equipe aqui gostaria de se posicionar?

A02 motivado pela pergunta **discorda** de A01 **contestando seu ponto de vista enriquecendo a visão de mundo pela diversidade de confrontos**,

A02. sim .. eh::: eu queria... ver ele dizer... assim... os animais sofrem... eles sofrem tanto... sofrem mentalmente como corporalmente... corporalmente eu digo... que eles acabam se pre -ju-di-can-do e... mentalmente... eles eh:: acho que ninguém num vê... que os bois... os animais eles também tem vida ... eles também nasceram ali ... eles não tem como saber... que é uma das... das culturas do Brasil...

A02 desenvolve seu **ponto de vista produzindo novos conhecimentos** explicando que os animais ao sofrerem fisicamente podem também afetar seus aspectos comportamentais, explicando que os bichos não sabem o porquê estão sendo maltratados, nem sabem que essa atividade é cultural. Também faz uso da

silabação para enfatizar a palavra 'prejudicando' falando pausadamente o que ocorre com os animais. Na sequência A02 retoma a palavra e mantém a discussão **expressando seu ponto de vista**, quando diz que:

A02. bem... se ele estiver... olhem o tratamento deles... num tem tratamento... a carne que vocês comem ... num é do matamento do boi ... se quebrarem alguma coisa... e se matarem não é mesma coisa? ... se matar eles... vai ficar a mesma coisa... vocês ficam dizendo isso ... mais não sabe né ...

Fazendo compartilhar sua opinião discordando e concluindo com uma expressão conversacional né para manutenção do debate. Em seguida, A01 retoma a palavra para **esclarecer seu ponto de vista** concordando com A02 e sustentando suas ideias com **argumentos mais elaborados produzindo conhecimento**, como podemos observar nesse trecho:

A01. mais também ... o BRAsil não tem conseguido cuidar... nem da saúde da po-pu-la-ção ... e dos animais ... como é que vai conseguir cuidar? ... e ainda... é mais fácil os donos da vaquejada cuidarem mais dos gados... do que... os políticos cuidarem da saúde da população do Brasil... se um bicho estiver doente... eles não vão colocar na vaquejada ... eles vão tratar do boi... pra quando eles tiver bom... ele ir pra vaquejada... mais doente ele não vai...

Nesse trecho A01 explica que a saúde da população é precária, **sustentando seu ponto de vista** quando explica que os donos dos animais cuidam melhor dos seus bichos do que os políticos da saúde do povo brasileiro. Numa relação interativa e de colaboração, A01 também defende **seu ponto de vista concordando** com A02:

A01. aí... desse jeito ninguém vai querer comer carne de boi... porque vai está matando o boi... aí... quem vai poder tomar o leite da vaca ... porque vai poder estar incomodando a vaca... porque está tirando o leite dela... aí a pessoa vai cuidar tanto demais do boi que vai ... e não vai ficar se cuidando... aí é mais fácil a pessoas morrer de fome do que... o boi... vai tá tratando demais do boi e não trata de si mesmo...

Nessa passagem, A01 **esclarece seu ponto de vista suscitando comentários, discussões acerca de seu posicionamento**.

Excerto 12

PP. mais alguma coisa?... mais alguma coisa sobre?... não?... posso fazer a última pergunta?... a última pergunta vai ficar aqui encarregada da equipe contra... tá gente... pra gente finalizar nosso debate e a plateia participar... esses casos de violência são flagrados em todos os eventos::: ?

B01. sim... isso acontece... mas não com todos os vaqueiros que participam das vaquejadas... alguns eles violentam ... poucos se arrependem... porque eles gostam de cuidar dos animais...

B02. Certo... também tem uma coisa que de vaquejadas... dessas vaquejadas menores... e as vaquejadas maiores... ai eu acho que as vaqueja () vaquejadas menores fazem mais isso...

A professora-pesquisadora dá continuidade às perguntas fazendo uso de mais uma **questão controversa**:

PP. mais alguma coisa?... mais alguma coisa sobre?... não?... posso fazer a última pergunta?... a última pergunta vai ficar aqui encarregada da equipe contra... tá gente... pra gente finalizar nosso debate e a plateia participar... esses casos de violência são flagrados em todos os eventos:::?

*B03 replica a questão **concordando** com a questão, dando **sustentação ao seu ponto de vista** explicando que a violência ocorre em todos os eventos, porém poucos vaqueiros sentem-se arrependidos porque a maioria não está preocupada com o bicho, como podemos observar em sua fala:*

B01. sim... isso acontece... mas não com todos os vaqueiros que participam das vaquejadas... alguns eles violentam... poucos se arrependem... porque eles gostam de cuidar dos animais...

Motivado pela fala de B01, B02 **concorda** com seu posicionamento quando explica seu **ponto de vista** ao se referir às vaquejadas menores como as que mais violentam os animais, marcando a **distribuição de vozes** na discussão com marcas de 1ª pessoa (eu acho), enfatizando ainda mais seu ponto de vista, como podemos perceber:

B02. Certo... também tem uma coisa que de vaquejadas ... dessas vaquejadas menores... e as vaquejadas maiores... ai eu acho que as vaqueja () vaquejadas menores fazem mais isso...

Excerto 13

PP. a equipe gostaria de falar?

A01. eh:: as vaquejadas menores são... as que mais incomodam... mais como é que nós vamos acabar com as vaquejadas menores?... mesmo que acabar com a vaquejada... as menores ainda vão ocorrer ... por quê?...certo... ocorre até briga de cachorro ocorre... em várias cidades do Brasil... uma coisa que é proibida ... proibida mesmo... e ainda ocorre no Brasil é ah ::: rinha de cachorro... eles colocam os cachorros pra brigar... e ocorre e é BRIGA...

A02. Assim... eu não vejo vocês preocupados com a briga de galo... essas coisas assim... eu num vejo não... agora ... tão se preocupando com a vaquejada ... que é uma cultura... que assim... pode até ofender... mais vocês mesmo falaram...

B01. nós três aqui ... não saímos ... com essa história de acabar com a vaquejada... veio de alguns... de trazer como você tá dizendo que:: eles queriam... aí... eu estou... nós estamos aqui apoiando eles ... agora nós não queremos acabar com a vaquejada... que é uma cultura do nosso nordeste... para a vaquejada representar a nossa cultura do nosso nordeste... pra não ficar sem ... nenhuma cultura do nosso nordeste... para representar...

A02. assim... é uma cultura do nordeste... e o povo vai querer acabar... eu não entendo... só porque disseram que ia acabar... agora num sei o que lá... agora acabar com a vaquejada... a pecuária do Brasil... ela até disse lá... num sei o quê... aí tão num escritório ... mais o povo daqui não entende isso...

A01. mais sabe porque ... querem acabar com a vaquejada ... porque eles tão fazendo... pra ver se eles conseguem baixar a poeira... dos roubos que eles tão praticando em Brasília... aí eles querem acabar com isso... pra ver se o povo só vai ficar ligado naquele negócio... da vaquejada ... e se esquece dos roubos que eles estão fazendo... é o que eu acho...

Na continuação do debate a professora-pesquisadora passa a palavra a uma das equipes por meio do **entrelaçamento de falas**:

PP. a equipe gostaria de falar?

Ao perguntar, a professora faz a mediação do debate permitindo que todos os interlocutores tenham participação na discussão. Sentindo-se motivado, A01 replica esclarecendo seu **ponto de vista** em relação às vaquejadas menores promovendo a **expansão do conhecimento** ao se referir às rinhas de cachorro que são proibidas, mas ainda costuma acontecer:

A01. eh:: as vaquejadas menores são ... as que mais incomodam... mais como é que nós vamos acabar com as vaquejadas menores?... mesmo que acabar com a vaquejada... as menores ainda vão ocorrer ... por quê?...certo... ocorre até briga de cachorro ocorre... em várias cidades do Brasil... uma coisa que é proibida ... proibida mesmo... e ainda ocorre no Brasil é ah:: rinha de cachorro... eles colocam os cachorros pra brigar... e ocorre e é BRIGA...

Dando continuidade ao debate, A02 examina criticamente a opinião dos outros interlocutores quando eles defendem ser contra a vaquejada, esclarecendo seu **ponto de vista** por meio da **distribuição de vozes**, expressando por meio dos pronomes de 1ª pessoa (eu) e de 2ª pessoa (vocês), como podemos perceber:

A02. assim... eu não vejo vocês preocupados com a briga de galo ... essas coisas assim ... eu num vejo não ... agora ... tão se preocupando com a vaquejada ... que é uma cultura ... que assim ... pode até ofender ... mais vocês mesmo falaram ...

No entanto, B03 refuta os argumentos de A02 **esclarecendo seu ponto de vista** quando afirma não ser contra a vaquejada explicando que essa ideia partiu de outras pessoas quando explica por meio da **distribuição de vozes** marcada pelos pronomes (alguns), de 1ª pessoa (nós), de 2ª (você) e de 3ª (eles), marcando a interação discursiva, observemos:

B01. nós três aqui ... não saímos ... com essa história de acabar com a vaquejada... veio de alguns... de trazer como você tá dizendo que:: eles queriam... aí... eu estou... nós estamos aqui apoiando eles... agora nós não queremos acabar com a vaquejada... que é uma cultura do nosso nordeste... para a vaquejada representar a nossa cultura do nosso nordeste... pra não ficar sem... nenhuma cultura do nosso nordeste... para representar...

Nesse trecho também fica perceptível a **mudança de pensamento** da equipe contra, quando dizem não ser contra a vaquejada, pois é cultura, porém, ficando implícito que o que defendem não é o fim de uma cultura, mas são contra maltratar os animais em nome dessa cultura. Entretanto, na sequência A02 **refuta e discorda das ideias** de B01:

A02. assim... é uma cultura do nordeste... e o povo vai querer acabar... eu não entendo... só porque disseram que ia acabar... agora num sei o que lá... agora acabar com a vaquejada... a pecuária do Brasil... ela até disse lá... num sei o quê... aí tão num escritório ... mais o povo daqui não entende isso...

B01 **explica seu ponto de vista** citando outras **vozes responsáveis** pela polêmica, marcadas pelos pronomes de 1ª pessoa (eu), de 3ª pessoa (ela) para expressar seu pensamento e o discurso de terceiros. A continuação de A01 **esclarece** os motivos pelo quais estão querendo acabar com a vaquejada, como podemos observar:

A01. mais sabe porque... querem acabar com a vaquejada... porque eles tão fazendo... pra ver se eles conseguem baixar a poeira... dos roubos que eles tão praticando em Brasília... aí eles querem acabar com isso ... pra ver se o povo só vai ficar ligado naquele negócio... da vaquejada... e se esquece dos roubos que eles estão fazendo... é o que eu acho...

A01 **sustenta seu ponto de vista** quando afirma que os políticos estão camuflando seus erros, buscando outros elementos para desviar a atenção da população brasileira.

5.2.1. Discussão da produção final

Nessa última produção dividimos a turma em duas equipes, uma contra e outra a favor e a ideia era produzir o mais fielmente possível o gênero debate regrado, de maneira que, mobilizasse opiniões controversas. Segundo Dolz, Schneuwly e De Pietro (2011), o debate de opinião de fundo controverso se refere a crenças e opiniões, não visando uma decisão, mas diversos posicionamentos com a necessidade de influenciar o ponto de vista do outro. Esse tipo de debate representa

um meio para se conhecer uma temática polêmica, mas também de forjar uma opinião ou transformá-la.

Dessa forma, a professora pesquisadora mediou o debate, sorteando perguntas para cada equipe. Cada uma teve tempo cronometrado para apresentar seus pontos de vista, como também para fazer uso da réplica ou tréplica, possibilitando o uso de uma fala adequada ao gênero e a situação discursiva, num movimento de constante interação. Isso equivale a dizer que os processos enunciativos se constroem nas trocas entre os interlocutores, pois “as fronteiras de um enunciado concreto, compreendido como unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos interlocutores” (BAKHTIN, 1997, p. 293).

Essa atividade promoveu um posicionamento discursivo bastante significativo, na primeira produção, a interação se manteve pelas perguntas mobilizadas pela professora pesquisadora. Já nesta última produção, as questões foram produzidas pelos próprios estudantes em módulos anteriores e foram sorteadas para que as equipes durante a produção final pudessem respondê-las, expressando, assim, suas ideias e contribuindo para a manutenção do debate.

De acordo com Cristóvão, Durão e Nascimento (2003) quando cada participante intervém no debate, estes fornecem uma sucessão de esclarecimentos a uma questão controversa, num processo de produção discursiva gerada por vários interlocutores. Esse processo exige dos participantes a atenção para a escuta, à reflexão e à apreensão dos discursos e que poderão levar os debatedores à transformação de seus pontos de vista. Os debatedores se escutam, discutem as opiniões, retomam e reformulam o que já foi dito, recorrendo dessa forma às tomadas de posição. Essa maneira de se posicionar culmina em uma argumentação crítica colaborativa, uma vez que todos os participantes se envolvem e são envolvidos no processo discursivo. Foi o que nós observamos nessa última produção, os alunos interagindo, dominando os turnos e fazendo uso de opiniões mais elaboradas, fruto das atividades produzidas em cada módulo vivenciado. Dessa forma, o debate regrado realizado em contexto de ensino possibilitou tomadas enunciativas bastante expressivas no que se refere à argumentação escolar, promovendo a interação, as diferentes interpretações, a construção crítica e o envolvimento da temática com a realidade sócio-histórico-cultural dos estudantes. Também foi de fundamental importância a mediação da professora pesquisadora,

uma vez que possibilitou a interatividade dos estudantes durante todo o percurso da SD.

Segundo Liberali (2013), a argumentação pode ser estudada por diferentes discursos. As variadas vozes que rodeiam os sujeitos têm uma orientação contestável e contestadora e é através dessa orientação que o sujeito sócio-histórico-cultural toma a palavra como parte da transformação coletiva. Seu discurso é uma representação social e não um dialeto individual, pois estão implicitamente internalizadas em seu discurso as vozes de outrem, contendo e ampliando o significado do mundo para expressar o eu e o nós, marcados por discursos persuasivos ou de autoridade e essas vozes se fizeram presentes nesta produção final.

Dentro dessa perspectiva, a argumentação escolar como um recurso dialógico dos gêneros argumentativos, sejam eles orais ou escritos, permite aos participantes agirem e interagirem por meios de aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, contribuindo significativamente para o ensino-aprendizagem de língua a serviço das relações sociais. Tais aspectos da argumentação, observados nessa produção final serão descritos a seguir para que possamos compreender aqueles que mais se destacaram na relação discursiva:

Quadro 15¹⁷. Aspectos argumentativos na produção final

Aspectos discursivos	Aspectos linguísticos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exórdio → abertura do debate (professora inicia o debate movimentando a discursividade entre os estudantes). ✓ Questão controversa → criar possibilidades de respostas e posicionamento (várias questões foram formuladas para promover a interação no debate). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assalto ao turno → tomar o turno do outro a qualquer momento para fazer uso da palavra (recurso menos observado nessa produção). ✓ Distribuição de vozes (marcas de 1^a e 2^a pessoas) → maior número da presença das marcas enunciativas no discurso (eu acho, eu não sei... etc.).

¹⁷ Quadro elaborado pela professora pesquisadora para destacar os aspectos argumentativos mais presentes na produção final do gênero debate.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de pontos de vista → os alunos como representantes de cada equipe se posicionaram em relação á temática durante todo o debate. ✓ Apresentação de sustentação → voz de autoridade no debate. ✓ Discordância → presença enfática de ideias discordantes ao posicionamento do outro. ✓ Concordância → presença menos relevante da concordância em apoio ao posicionamento do (s) colega (s). ✓ Solicitação de esclarecimento → detalhar sobre o ponto de vista (muitas perguntas de esclarecimento foram mobilizadas pelos estudantes). ✓ Espelhamento → recolocar o que foi apresentado anteriormente (presença mais relevante desse tipo de pergunta). ✓ Entrelaçamento de falas → modo de questionar criando relações entre as falas do orador e do ouvinte leitor (presença enfática desse tipo de pergunta). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proferição → altura da voz, entonação (presença de muitas palavras mais acentuadas, no intuito, de chamar a atenção do interlocutor ou expressar uma emoção). ✓ Interrogação → perguntas abertas para conhecer a ideia do outro (presença também da interrogação para manutenção discursiva).
--	--

Esses mesmos elementos também foram destacados na primeira produção. No entanto, a ênfase nesses aspectos foi mais salutar na produção final, pois os estudantes como já haviam se apropriado da temática, participaram de maneira mais segura, utilizando um falar mais crítico e reflexivo e promovendo uma argumentação mais elaborada, movimentando a discussão de maneira enriquecedora.

Ao expressar seus pontos de vista, os estudantes movimentaram a discussão numa relação mútua de parceria, pedindo mais esclarecimentos sobre o ponto de vista do outro, fazendo uso do entrelaçamento de falas relacionando, dessa forma, o seu discurso ao discurso de outrem. Houve também mais discordâncias do que concordâncias, pois mostraram seus pontos de vistas contrários à temática, de maneira segura e crítica. Isso significa que houve um feixe de possibilidades, quando na interação, iam construindo a argumentação e a reflexão das ideias colocadas. Dessa maneira, expressaram diferentes olhares sobre a temática como um meio de troca de ideias e não, como disputa, agindo como cidadãos ativos e participativos em contexto social. Em relação aos turnos, as tomadas/assaltos foram menos frequentes do que na primeira produção, isso pressupõe que os estudantes como sujeitos aprendizes, já estavam se apropriando das características do gênero por meio da polidez e do respeito.

Para Liberali (2013), o trabalho sistemático com o ensino da argumentação contribui para que os alunos se expressem em situações específicas que requeiram construções de uma fala mais elaborada, tais como depoimento oral, debates, discussão, entre outros. No entanto, alertam para o fato de que mesmo que o texto tenha uma grande potencialidade argumentativa, é fundamental que o professor direcione essas atividades para promoção de discussão.

Por isso que durante os módulos pensamos na representação de um debate, cujas características permitissem o ensino-aprendizagem de um falar público adequado às situações discursivas, que exigisse a confiança, a interação e o respeito mútuo entre todos os envolvidos. Aprender esses aspectos significa estar inserido em situações reais de mudanças e intervenção, iniciados no âmbito escolar (BRASIL, 1998). Ao mesmo tempo, a atividade desenvolvida contribuiu para o envolvimento dos estudantes com o gênero, possibilitando dessa forma se engajarem em uma prática de linguagem situada, onde cada um participou de maneira ativa e não como simples receptáculo vazio a espera de meras informações (REGO, 1995).

Portanto, percebemos que nessa última proposta os estudantes já estavam dominando a linguagem argumentativa de maneira mais segura e satisfatória, agindo em seu falar como sujeitos críticos que possuem vez e voz. Por isso, consideramos que a SD por nós desenvolvida promoveu a aprendizagem do gênero de maneira realmente significativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos

aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da argumentação escolar num movimento crítico colaborativo. Nessa direção, a linguagem numa perspectiva dialógica argumentativa age de maneira a compartilhar sentidos para a transformação do novo, superando a concepção de uma argumentação persuasiva (MOTTA e LIBERALI, 2016).

Portanto, através dessa análise discursiva consideramos que a atividade logrou êxito, pois cada etapa da SD trouxe ganhos significativos para o ensino-aprendizagem do gênero debate regrado e da língua (gem) a serviço das interações sociocomunicativas.

5.3. Análise do questionário avaliativo

Nosso foco maior se concentrou na atividade sistemática realizada no contexto de ensino, através das atividades desenvolvidas para a aprendizagem do gênero debate. Ao final de toda a SD, aplicamos um questionário avaliativo a fim de perceber a opinião dos estudantes em relação à nossa atividade de intervenção. Para isso, elaboramos o questionário com cinco perguntas abertas e, através das respostas obtidas, fizemos uma síntese interpretativa das informações para finalização dessa pesquisa.

Inicialmente, perguntamos aos alunos se consideravam importante o (a) professor (a) trabalhar com o debate em sala de aula. As respostas foram bem significativas, a maioria considerou importante, pois o debate pode ampliar seus conhecimentos, contribuindo para expressar suas opiniões, os ajudando a se expressar em público, a tirar suas dúvidas, a se tornarem mais críticos. Essa pergunta foi elaborada para perceber o envolvimento dos estudantes com o gênero que desenvolvemos na atividade, observamos através das respostas que o debate trouxe ganhos consideráveis na aprendizagem dos estudantes, pois proporcionou um movimento discursivo muito significativo entre os alunos ao fazerem uso de uma fala planejada para a situação ao qual estavam realizando. Segundo Marcuschi (2008), o trabalho com os gêneros é interessante na medida em que são considerados instrumentos de adaptação da vida sociocomunicativa, podendo ser tratados na elaboração de uma SD em quatro fases:

- elaborar um modelo didático;

- identificar as capacidades adquiridas;
- elaborar e conduzir atividade de produção;
- avaliar as novas capacidades adquiridas.

Foi através desse modelo didático que nossa atividade se efetivou e construiu realmente um ensino de língua centrado no gênero, cujas práticas de linguagem estão a serviço das relações sociais. Da mesma forma os PCN, enfatizam que o objeto de ensino é o conhecimento linguístico-discursivo com o qual o sujeito lida na esfera social mediada pela linguagem. Quando se planeja o aprendizado dentro dessa perspectiva, é supor situações de interação nas quais tais conhecimentos são utilizados nas relações sociais comunicativas.

Por isso, na segunda questão, perguntamos se o gênero debate poderia ajudar a entender a Língua Portuguesa, de acordo com o uso e contexto social. Os alunos esclareceram que este gênero pode auxiliar no uso de uma linguagem mais formalizada, pois fazemos uso da língua em diferentes lugares e ambientes, contribuindo para melhorar sua linguagem, a explicar suas ideias e respeitar a ideia do outro. Dessa forma, Antunes (2009), afirma que para cada situação de interação verbal, existe uma rotina cultural discursiva que dirige a distribuição, recepção e interpretação dos discursos. Conhecer uma língua é também conhecer os procedimentos pelos quais ela está envolta nos usos em sociedade.

Na terceira questão, perguntamos qual a importância do debate para a sua formação crítica em sociedade. Os estudantes, em sua maioria, responderam que é importante para que todos possam expressar seus pontos de vista, ao fazer uso de uma fala pública e que tenham a possibilidade de serem ouvidos. Antunes (2003) esclarece que a escuta também precisa ser aprendida no processo da interação verbal, pois constitui um elemento imprescindível para a compreensão daquilo que está sendo dito. Eles Também relataram que o gênero contribuiu para seu desenvolvimento crítico e sua vida social, favorecendo os diferentes conhecimentos, bem como, favoreceu aos alunos mais tímidos se expressarem publicamente se posicionando sobre o assunto discutido.

Em relação à quarta questão, perguntamos o que os alunos puderam aprender durante a atividade desenvolvida. Muitos explicaram que o debate contribuiu para que eles pudessem tomar conhecimento da opinião do colega, aprendendo a construir argumentos, observando outras opiniões, aprenderam a usar a língua de

acordo com uma determinada situação, de que respeitar a opinião dos colegas e de outras pessoas é muito importante, de se expressar oralmente, de tirar dúvidas, de pesquisar sobre um assunto e falar sobre ele, de dialogar, opinar e chegar a uma conclusão, de saber ouvir o outro e de esperar a sua vez de falar. Por isso, a escola deve assumir um compromisso de permitir que os alunos possam ter direito à palavra e, que essa palavra tome ressonância na do outro, instaurando um espaço reflexivo de diferentes opiniões, divergências e conflitos, onde exista o respeito mútuo entre as diferenças constitutivas de cada sujeito (BRASIL, 1998).

Para concluir, perguntamos que avaliação eles fariam sobre si mesmos e sobre o grupo. A maioria relatou que a atividade foi muito importante, pois conseguiram argumentar muito bem, não havendo nenhum tipo de confusão entre eles, que cada estudante conseguiu expressar sua opinião. Alegaram, também, que trabalhar em conjunto é importante, pois aprendem a se expressar melhor e que a atividade foi interessante e dinâmica. Compreenderam que debater não é brigar, mas saber opinar sobre um determinado assunto, respeitando sempre o ponto de vista do outro e que, no geral, se saíram muito bem. Essa construção dialógica que a atividade propôs, permitiu aos estudantes construir argumentos por meio da interação e das diferentes opiniões é o que se chama de argumentação crítico colaborativa. Segundo Liberali (2013), a argumentação que denominamos colaborativa tem como proposta uma produção coletiva de novos e relevantes significados compartilhados para a comunidade. Essa ideia está na base do conceito de Vygotsky (1991), que pressupõe o engajamento dos sujeitos de acordo com uma participação afeto-cognitiva, produzindo coletivamente os conhecimentos, indo além do que poderiam ir sozinhos.

Portanto, ao observarmos o posicionamento dos estudantes, percebemos o quão importante foi a atividade, pois conseguimos promover por meio do gênero debate, o envolvimento discursivo dos estudantes numa relação de construção e crescimento durante todo o trabalho de intervenção e, dessa forma, uma aprendizagem de língua e linguagem realmente significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento nesta seção minhas reflexões finais a respeito desta pesquisa, das análises e resultados obtidos e das contribuições para a minha formação pedagógica, bem como para a comunidade escolar, trazendo reflexões importantes sobre o ensino de língua e de linguagem a serviço das interações sociais.

Ao reconhecer a língua como fruto das interações sociocomunicativas, considerando que tanto a escrita como a oralidade são fundamentais para o ensino da língua, optei por um trabalho de intervenção que possibilitasse aos alunos o uso de um falar crítico e reflexivo na esfera social. Por isso, pensei no ensino-aprendizagem de um gênero textual/discursivo da oralidade, no intuito de perceber o desenvolvimento argumentativo escolar dos estudantes. Para isso, escolhi um método sistemático de atividade, uma SD para o ensino do gênero e, conseqüentemente, uma aprendizagem de língua (gem) realmente significativa.

O trabalho com o gênero debate regrado foi desenvolvido de acordo com as novas perspectivas de ensino-aprendizagem de uma língua e linguagem a serviço das interações sociais (BAKHTIN, 1997). Os alunos como sujeitos aprendizes corresponderam a nossa atividade interventiva, participando efetivamente de cada módulo produzido. Entretanto, houve alguns contratempos durante a aplicação da pesquisa como, por exemplo, pouco tempo para desenvolver todos os módulos, visto que essa atividade foi realizada praticamente no final do ano letivo e, sendo assim, não realizamos toda a proposta e conteúdos que havíamos planejado. No entanto, fiz adaptações para que no contínuo, a atividade correspondesse à minha proposta de intervenção. Dessa forma, mesmo diante das situações adversas, houve, em sua maioria, aspectos mais positivos do que negativos de maneira que os estudantes se envolveram com a proposta de ensino-aprendizagem. A participação foi extremamente satisfatória. Fizeram uso da palavra se apropriando de um discurso respeitoso tanto em relação a sua fala quanto a fala do outro; dominaram a temática de maneira enriquecedora defendendo seus pontos de vista, argumentando ou discordando das ideias colocadas.

Sendo assim, essa atividade sistemática possibilitou aos alunos o contato com o gênero debate regrado promovendo a participação dos estudantes ao fazer uso de uma fala pública, onde cada um teve a oportunidade de se posicionar

criticamente como verdadeiro cidadão que possui vez e voz na esfera social. Como exemplo, cito a opinião de quatro alunos, referente a uma das questões elaboradas para o questionário avaliativo que foi aplicado ao final de toda a atividade, quando perguntei: *você acredita ser importante o (a) professor (a) trabalhar com o debate em sala de aula? Por quê?*

- Estudante 1 → Sim, porque os alunos podem manifestar suas opiniões e aprendem a respeitar as opiniões dos outros;
- Estudante 2 → Sim, para melhorar seus argumentos e você se tornar uma pessoa mais crítica;
- Estudante 3 → Sim, pois os alunos esclarecem e melhoram seu ponto de vista com argumentos elaborados para crescer ainda mais em seus estudos;
- Estudante 4 → Sim, porque os alunos vão se desenvolver mais e vão começar a pensar como membros da sociedade.

Essas opiniões são uma representatividade do que essa atividade proporcionou aos estudantes e que o gênero debate possibilitou o uso de um falar crítico, bem como promoveu uma relação de parceria, em que, as diferentes opiniões fossem respeitadas, valorizadas e que todos tivessem vez e voz numa relação colaborativa de aprendizagens mútuas. Isto significa dizer que

A organização argumentativa na abordagem crítico-colaborativa é vista como importante instrumento de negociação entre os participantes na produção compartilhada de novos significados (RYCKEBUSCH, 2016, 123).

No trabalho com o debate, desenvolvi além da aprendizagem do gênero, a percepção e o reconhecimento de que a língua está a serviço dos usuários e que pode e deve ser adequada em cada contexto de uso, bem como, observei através do gênero, as características enunciativas, discursivas e linguísticas da argumentação crítica-colaborativa presentes nos textos orais, produzidos durante a aplicação da SD. Era justamente essa minha intenção, que ao participar de um falar crítico, os estudantes pudessem expressar suas opiniões, atuando de maneira cidadã não somente na escola, mas em diferentes contextos sociais.

Por isso, entendi que ao proporcionar uma atividade sistemática colaborativa estou construindo uma ZDP para o desenvolvimento e aprendizagem dos

estudantes. Dessa forma, segundo Vygotsky (1991), a qualidade do trabalho pedagógico está na capacidade de avanços no desenvolvimento dos alunos e a ZDP pode ser um instrumento eficaz para que isso aconteça. Da mesma forma, Dolz e Schneuwly (2011) afirmam que as interferências sociais, interações entre os grupos e as intervenções escolares são de fundamental importância para a organização da aprendizagem e apropriação dos gêneros. Dessa maneira, as sequências didáticas podem orientar as intervenções dos professores.

Sendo assim, essa atividade sistemática trouxe ganhos significativos para o contexto escolar, principalmente para mim, como professora pesquisadora, pois percebi onde posso ou não posso avançar, possibilitando um ensino-aprendizagem mais humanizado, valorizando cada etapa da produção e conseqüentemente, o avanço dos estudantes ao que se refere à argumentação escolar envolvida num movimento crítico colaborativo. Ao mesmo tempo, compreendi que o ensino de Língua Portuguesa envolve muito mais do que o código linguístico, mas deve ser mediado pelos gêneros textuais/discursivos, pois estes estão a serviço das relações sociocomunicativas de língua e de linguagem. Além disso, a oralidade deve ser percebida como um recurso linguístico das práticas de ensino tão importante quanto à escrita, relacionadas num contínuo e não de maneira dicotômica, cabendo à escola possibilitar aos alunos a aprendizagem dos gêneros mais formalizados, utilizados nas apresentações públicas, propondo situações didáticas nas quais as atividades façam sentido, entendendo também, que a linguagem falada deve ser adequada aos diferentes usos e situações comunicativas.

Portanto, esta pesquisa traz contribuições significativas para o campo pedagógico, uma vez que possibilita verificar o ensino-aprendizagem de um gênero textual/discursivo da oralidade por meio de uma atividade sistemática, entendendo o gênero como um instrumento de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa nas relações sociocomunicativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ALMEIDA, C. Magalhães. **Os PCNs e a Formação Pré-Serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior**. UnB/LAEL-PUC-SP. 2000. In. ROJO, Roxane. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000, p.127- 147.

BAKTHIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, J. P. **Do Professor suposto pelos PCNS ao Professor Real de Língua Portuguesa: são os PCNS praticáveis?** UMC/PUC-SP. In. In. ROJO, Roxane. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000, p. 149-181.

BEZERRA, Benedito G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BORTOLOTTI, Nelita; GUIMARÃES, Joice Eloi. **Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 16, n. 2, p. 353-368, maio/ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 1ª a 4ª séries**, 1997.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos**, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. In. MACHADO, Ana Rachel & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BAWARSHI, A. S e REIFF, M. Jo. **Gênero: história, teoria, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-26.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Bauru-SP: EDUSC, 1999, p. 1-58.

CENSO. População urbana e rural. 2010. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/pe/> Acessado em 10/10/2017.

CHAIKLIN, Seth e PASQUALINI, Juliana C. (trad.). **A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotsky sobre aprendizagem e ensino**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.16, n.4, p. 659-675, out./dez. 2011.

COELHO, Luana; PISONE, Silene. **Vygotsky sua teoria e a influência da educação**. Revista E-ped – FACOS/CNEC OSÓRIO, vol. 2, - nº 1, ago./2012.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DURÃO, Adja B. A. B., NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Debate em sala de aula: Práticas de Linguagem em um gênero escolar**. In. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba, 2003, 1436-1441.

COSTA, Sérgio Roberto. **A construção de “Títulos em Gêneros Diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico”**. In. ROJO, Roxane. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000, p.67-89.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CAMPOS, Claudinei J. Gomes. **Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Brasília: Rev. Bras. Enferm. Brasília-DF, 2004 set/out; 57(5): 611-614.

DAMIANOVIC, Maria C. et al. **A participa(ção) na atividade sócio-histórico-cultural: transformação, compreensão e redimensionamento dos aspectos linguísticos que organizam as ações humanas**. In. ATAÍDE, C.; GOMES, V. (Orgs.) Anais SINIEL. UFRPE. p. 799-817, 2012.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org). Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011, p. 35-60.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. **Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org) Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org) Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011, p. 125-155.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard, DE PIETRO, Jean François. **Relato da elaboração de uma sequência: o debate público**. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org) Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 213-239.

DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane. **O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita.** In. BUENO, Terezinha, COSTA-HÜBES (org.). Gêneros orais no ensino. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2015, p. 23-56.

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** São Paulo: Contexto, 2014, p. 1-101.

FÁVERO, Leonor Lopes, ANDRADE, Lúcia C.V. O., AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FANTINATO, Marcelo. **Métodos de Pesquisa.** São Paulo: PPgSI – EACH – USP, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa.** Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação-EAD, 2014.

JUBRAN, Clélia Spinard (org). **A Construção do Texto Falado: Gramática do Português Culto falado no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2015, p. 27-68.

KOCH, Ingedore Villaça. **Especificidade do texto falado.** In. JUBRAN, CLÉLIA Spinardi (org.). A construção do texto falado. São Paulo: Contexto, 2015, p. 39-46.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 9-32.

LARRÉ, Julia M. R. G. de M. L. **Quem somos nós? A descoberta de si e do outro através do debate em sala de aula.** In. LUNA, M. J. de M.; MOURA, V. (Orgs.). Língua e Literatura: perspectivas teórico-práticas. Recife: EdUFPE, 2012, p. 115-130.

LIBERALI, Fernanda C.; MAGALHÃES, M. C. C.. **Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados.** In: TELES, João A. (Org.). Formação Continuada de professores de língua Dimensões e ações na pesquisa prática. Campinas-SP: Pontes Editores, 2009, v. 01, p. 43-66.

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

LIBERALI, Fernanda C. et al (orgs). **Argumentação em contexto escolar: Relatos de pesquisa.** Campinas – SP: Pontes Editores, 2016.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso, MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Pesquisa-ação:** possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.6, n.19, p;51-63, set./dez.2006.

LUCCI, Marcos Antonio. **A proposta de Vygotsky:** a psicologia sociohistórica. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10, 2, PUC-São Paulo, 2006.

MACHADO, Ana Rachel. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart.** In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação.* 5. ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 5-32.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* Palmas e União da Vitória-PR: Kayagangue, 2005, p. 17-33.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita:** atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MEURER, J. L. **Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough.** In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81-106.

MIRANDA, Marília Gouveia de, REZENDE, Anita C. Azevedo. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo.** *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 33, set./dez. 2006.

MOTTA, Marcela M.; LIBERALI, Fernanda Coelho. **Expansão multicultural e argumentação colaborativa no voluntariado educativo:** experiência investigativa. *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão*, v. 5, n. 9, jul./dez. 2016.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Secretaria de Educação, Pernambuco, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3, p.521-539, set./dez. 2005.

PRETI, Dino. **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002, p. 07-66.

RAMIRES, Vicentina. **Panorama dos estudos sobre gêneros textuais**. Investigações, Recife, v. 18, n.1, p.1-8, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

ROJO, Roxane. **Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – uma apresentação**. In. ROJO, Roxane. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000, p.9-13.

ROSENBLAT, Ellen. **Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos**. In. ROJO, Roxane. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000, p. 185-205.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **Roda de Conversa na Educação Infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. In. LIBERALI, Fernanda Coelho et al (orgs). Argumentação em contexto escolar: Relatos de pesquisa. Campinas – SP: Pontes Editores, 2016, p.113- 144.

SANTIAGO, Camila. **Argumentação**: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In. LIBERALI, Fernanda Coelho et al (orgs). Argumentação em Contexto Escolar: relatos de pesquisa. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-33.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros de discurso**: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org). Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011, p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org). Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-78.

SCHNEUWLY, Bernard. **Palavra e ficcionalização**: um caminho para o ensino da linguagem oral. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org). Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011, p. 109-124.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa – ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-446, set./dez. 2005.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

APÊNDICES

Apêndice 1.

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Em referência a pesquisa intitulada O Debate Regrado no Desenvolvimento da Argumentação Escolar na Modalidade Oral da Língua Portuguesa, eu Paula Wanessk Guimarães Medeiros, mestranda Proletras UFRPE/UAG, sob orientação da Prof.^a. Dr^a Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré, comprometo-me a manter em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para a divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometo-me também com a destruição, após o término da pesquisa, de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, questionários, formulários e outros.

_____, ____/____/____

Pesquisador (a) Responsável

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) ou menor que está sob sua responsabilidade para participar, como voluntário (a), da pesquisa O Debate Regrado no Desenvolvimento da Argumentação Escolar na Modalidade Oral da Língua Portuguesa.

Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Paula Wanessk Guimarães Medeiros residente na Rua Barão de Nazaré, 1375, Magano, Garanhuns-PE, CEP 55294-580, Fone (87) (99618-4216), e-mail: paulawanessk@hotmail.com; matriculada no curso de extensão Mestrado Profissional em Letras - UFRPE/UAG, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré, Fone: (81) (99577 -6886), e-mail: jlarre1304@gmail.com.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

A pesquisa tem como objetivo desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa o estudo de um gênero oral formal – o “Debate-regrado”, para o desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da língua, visando o envolvimento dos estudantes nesse processo, com a finalidade do desenvolvimento argumentativo, da adequação da língua à diferentes situações comunicativas bem como respeitar os pontos de vistas contrários num movimento de interação discursiva.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): a aplicação de uma sequência didática para um gênero formal da oralidade o “Debate-regrado”, o registro se dará por meio de filmagens em sala de aula, com intuito de perceber o desenvolvimento da sequência didática e a participação dos estudantes durante a produção inicial e final do gênero “Debate”, além de produções escritas realizadas durante a atividade.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o estudante usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que

após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos riscos e desconfortos são mínimos como, a inibição ou constrangimento de falar em público sobre temas polêmicos, no entanto, garantimos que ao perceber qualquer situação desconfortável para seu filho (a), tomaremos como medidas protetivas adequar às temáticas de maneira que todos se sintam à vontade, sem medo ou receio e/ou faremos a suspensão da pesquisa até adequarmos a proposta de modo que ele (a) se sinta confiante e seguro (a) visando sua participação como voluntário (a).

O estudante terá o direito de quaisquer esclarecimentos em relação à sua participação na pesquisa, bem como poderá desistir sem prejuízo algum para si e para seus familiares. Em caso de algum dano à pessoa do participante (menor que esteja sob sua responsabilidade), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável.

Sendo assim, nossa pesquisa se dará em ambiente escolar, através de aulas de Língua Portuguesa e do ensino de um gênero textual da oralidade o “Debate-regrado”, tendo como benefícios a capacidade de participar ativamente em sociedade como sujeito crítico e atuante que possui vez e voz num movimento de interação dialógica, contribuindo dessa maneira para uma aprendizagem significativa.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Em caso de dúvidas entrar em contato com a pesquisadora responsável ou caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone 81-3183-3775 ou ainda através do e-mail comite.etica@upe.br. Consentimento Livre e Esclarecido.

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, autorizo a participação de _____, no estudo O Debate Regrado no Desenvolvimento da Argumentação Escolar na Modalidade Oral da Língua Portuguesa como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu

consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/ assistência/tratamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

_____, ____/____/____

Local e data

Assinatura do responsável

Testemunha 1

Testemunha 2

Pesquisadora

Apêndice 3

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos você prezado (a) estudante após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: **O Debate Regrado no Desenvolvimento da Argumentação Escolar na Modalidade Oral da Língua Portuguesa**. Essa pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Paula Wanessk Guimarães Medeiros, mestranda Profletras pela UFRPE/UAG, residente na Rua Barão de Nazaré, 1375, Magano, CEP 55294-580, Garanhuns-PE, Fone (87) (99618-4216), e-mail: paulawanes@hotmail.com. Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré, Fone: (81) (99577 -6886), e-mail: jarre1304@gmail.com

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

A pesquisa tem como objetivo desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa o estudo de um gênero oral formal – o “Debate-regrado”, para o desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da língua visando o envolvimento dos estudantes nesse processo, com a finalidade do desenvolvimento argumentativo, à adequação da língua a diferentes situações comunicativas, bem como respeitar os pontos de vistas contrários num movimento de interação discursiva.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): a aplicação de uma sequência didática para um gênero formal da oralidade o “Debate-regrado” e, registro por meio de filmagens, com intuito de perceber o desenvolvimento da sequência didática e a participação dos estudantes durante a produção inicial e final do gênero “Debate”, além de produções escritas realizadas durante à atividade.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que

possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos riscos e desconfortos são mínimos como a inibição ou constrangimento de falar em público sobre temas polêmicos, no entanto, garantimos que ao perceber qualquer situação desconfortável para você, tomaremos como medidas protetivas adequar às temáticas de maneira que você se sinta à vontade, sem medo e sem receio e/ou faremos a suspensão da pesquisa até adequarmos a proposta de modo que você se sinta confiante e seguro e participe como voluntário.

Portanto, nossa pesquisa se dará em ambiente escolar, o método de aplicação da coleta será baseado em aulas de Língua Portuguesa por meio de um gênero textual da oralidade o “Debate-regrado”. Essa atividade não comprometerá a sua imagem, pois garantimos a você o total sigilo das informações, no entanto, enfatizamos que é um desenvolvimento comum do trabalho em sala de aula oferecendo aprendizagem para você e seus colegas contribuindo também para sua formação cidadã.

ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO

(A)

Eu, _____, concordo em participar do estudo O Debate Regrado no Desenvolvimento da Argumentação Escolar na Modalidade Oral da Língua Portuguesa como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação nesse projeto.

_____, ____/____/____

Local de data

Assinatura do estudante

Apêndice 4

CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Paula Wanessk Guimarães Medeiros, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **O Debate Regrado no Desenvolvimento da Argumentação Escolar na Modalidade Oral da Língua Portuguesa**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Dr. (a) Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré, cujo objetivo é desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa o estudo de um gênero oral formal – o “Debate-regrado”, para o desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da língua, visando o envolvimento dos participantes nesse processo, com a finalidade do desenvolvimento argumentativo, a adequação da língua à diferentes situações comunicativas, bem como respeitar os pontos de vistas contrários num movimento de interação discursiva. A pesquisadora é matriculada no curso de extensão Mestrado Profissional em Letras – Profletras na UAG/UFRPE.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

_____, ____/____/____

Local e data

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável
onde à pesquisa será realizada

Apêndice 5

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Gênero Textual: Debate regrado

➤ **Apresentação da situação:**

Esclarecer aos alunos sobre o gênero a ser estudado.

- Questionar os alunos sobre o gênero a ser estudado, ou seja, sobre o debate regrado (levar os alunos a responderem sobre o gênero, suas características, finalidade, situação, linguagem, observando assim, o conhecimento prévio dos alunos).
- Anotar a palavra “*debate*” no quadro e solicitar aos alunos que façam relação desse vocábulo com outras palavras (anotar cada palavra que os alunos sugerirem e depois fazer a correlação com a palavra “*debate*”, fazendo comentários sobre cada palavra que realmente tem relação de semelhança com ela).
- Dar a definição do gênero debate regrado:

O debate regrado é um gênero argumentativo em que dois debatedores expõem suas opiniões sobre um tema polêmico e tentam convencer os interlocutores através de seus argumentos por meio da modalidade oral da língua.

Características do gênero:

- Os debatedores fazem uso de argumentos, razões, explicações;

Ex.: *“Meu carro não é grande coisa, mas é o bastante para o que preciso. É econômico, nunca dá defeito e tem espaço suficiente para transportar toda a minha família.”*

- A linguagem é a mais formal de acordo com a situação de uso;

Ex.:

1- *“E aí, como é que você anda?” – Nesta frase há o uso da expressão “você” que dá ideia de “você” o que caracteriza a linguagem informal.*

2- *“Como é que você está?” – Neste caso já vemos o uso da linguagem formal sem que o “você” seja substituído por uma expressão ou abreviação mais informal.*

- Emprega-se expressões tais como: penso que, de modo que, na minha opinião, concordo, discordo, etc.;

Ex.: ***Se Deus é bondade e justiça, por que ele não criou um universo perfeito onde todas as pessoas vivem felizes? Acho que esse é o desejo de Deus. É o que a Bíblia ensina. O fato de que o desejo de Deus não é realizado implica que os seres humanos possuem livre-arbítrio. Não concordo com os teólogos que dizem que Deus determina quem é salvo ou não.***

- Respeito a fala e a opinião dos debatedores;

Ex.: *– Respeito sua opinião, mas não concordo com seu pensamento, eu simplesmente vejo esse tema de outra forma ...*

- Convencer os interlocutores sobre um determinado tema.

Ex.: *Ana Julia Pires Ribeiro, de 16 anos, deu uma aula de cidadania ao defender a legitimidade das ocupações em discurso diante de deputados*

Os colégios do Paraná e do Brasil estão ocupados pela educação. Não estamos lá para fazer baderna, não estamos lá de brincadeira. Lutamos por um ideal, porque a gente acredita no futuro do nosso país, que vai ser o país dos nossos filhos e dos filhos dos nossos filhos, e eu me preocupo com esse país”, disse a jovem, aluna da Escola Estadual Senador Manuel Alencar Guimarães.

➤ **Primeira produção do gênero textual**

Para este módulo, os alunos poderão se posicionar em círculo para facilitar a interação entre eles, em seguida, deverá ser distribuído textos que abordem a mesma temática, ou seja, um deles com argumentos favoráveis ao tema e o outro contra. Os alunos farão uma leitura prévia em silêncio, em seguida, o professor fará a leitura dos textos em voz alta e dividirá a turma em grupos de 5 participantes, será distribuído para cada grupo um papel que conste a posição de cada grupo (A FAVOR) ou (CONTRA), em seguida, será lançada a proposição elaborada pelo professor (moderador) à respeito do tema; nesta etapa cada grupo deverá criar seus próprios argumentos. Para facilitar o desenvolvimento de suas ideias, os alunos poderão fazer anotações no caderno. O tempo estimado para essa atividade de escrita será de 05min. para todos os grupos; em seguida, abre-se o debate entre os alunos, tendo o professor como mediador que os questionará sobre o assunto abordado. O debate produzido nesse primeiro módulo será filmado para ser analisado e depois revisto.

Recursos didáticos:

- Texto 1 (*Vaquejada: a essência de um “esporte” que explora animais*).
- Texto 2 (*Deputados criticam proibição da vaquejada pelo STF: “É cultura do Nordeste”*).
- Filmagem da participação dos alunos nesse primeiro momento de atividade do para ser analisada com a última participação, ou seja, observar se houve evolução na produção do gênero.

➤ **Produção do primeiro debate**

Proposição:

Ela ainda não é tão conhecida no restante do Brasil, mas é uma tradição muito popular no Nordeste, e se estende também a algumas cidades de outras regiões. “Valeu boi” é o bordão mais conhecido que se usa nela. Ainda mais óbvia do que no rodeio é a forma como o lado dos animais é desconsiderado, a exploração e agressão contra eles. Vaquejada, o segundo grande “esporte” de exploração de animais no Brasil.

“Vaquejada violência contra animais ou esporte?”

➤ **1º Módulo**

Regras e características do gênero “debate regrado” e organização da turma em equipes.

Neste módulo, o aluno entrará em contato com um debate televisivo com a mesma temática proposta no 1º módulo, “*Vaquejada, violência contra os animais ou esporte?*”, os alunos deverão assistir ao debate, observando o posicionamento dos debatedores, suas formas de expressão, sua linguagem, após assistirem, será abordado como mais detalhes as regras que permeiam o debate, em seguida, a turma será dividida em equipes para construir argumentos e apresentarem no debate final, obedecendo as características do gênero.

Características:

- Tema polêmico;
- Linguagem formal;
- Construção de argumentos (bons argumentos);
- Momento de colocar seu ponto de vista;
- Momento da réplica;
- Momento da tréplica;
- Mediador;
- Momento para conclusão do debate

Dar mais detalhe sobre o gênero: debate regrado

Antes de enfatizar cada item acima, os alunos serão motivados a se posicionarem em relação as regras do debate e, fazer uma relação com o primeiro debate ocorrido na oficina anterior, depois desse momento, levá-los a se apropriar cada vez mais do gênero em questão: debate regrado.

- **Os debatedores fazem uso de argumentos, razões, explicações;**

Ex.: “Meu carro não é grande coisa, mas é o bastante para o que preciso. É econômico, nunca dá defeito e tem espaço suficiente para transportar toda a minha família.”

- **A linguagem é a mais formal de acordo com a situação de uso;**

Ex.:

1- E aí, como é que cê anda?” – Nesta frase há o uso da expressão “cê” que dá ideia de “você” o que caracteriza a linguagem informal.

2- “Como é que você está?” – Neste caso já vemos o uso da linguagem formal sem que o “você” seja substituído por uma expressão ou abreviação mais informal.

- **Emprega-se expressões tais como: penso que, de modo que, na minha opinião, concordo, discordo, etc.;**

*Ex.: **Se Deus é bondade e justiça, por que ele não criou um universo perfeito onde todas as pessoas vivem felizes? Acho que esse é o desejo de Deus. É o que a Bíblia ensina. O fato de que o desejo de Deus não é realizado implica que os seres humanos possuem livre-arbítrio. Não concordo com os teólogos que dizem que Deus determina quem é salvo ou não.***

- **Respeito à fala e a opinião dos debatedores;**

Ex.: – *Respeito sua opinião, mas não concordo com seu pensamento, eu simplesmente vejo esse tema de outra forma...*

- **Convencer os interlocutores sobre um determinado tema.**

Ex.: *Ana Julia Pires Ribeiro, de 16 anos, deu uma aula de cidadania ao defender a legitimidade das ocupações em discurso diante de deputados*

Os colégios do Paraná e do Brasil estão ocupados pela educação. Não estamos lá para fazer baderna, não estamos lá de brincadeira. “Lutamos por um ideal, porque a gente acredita no futuro do nosso país, que vai ser o país dos nossos filhos e dos filhos dos nossos filhos, e eu me preocupo com esse país”, disse a jovem, aluna da Escola Estadual Senador Manuel Alencar Guimarães.

Mediador:

Responsável pela mediação e aplicação das regras previstas para o debate. Cada modalidade de debate atribui ao moderador prerrogativas diferenciadas. De modo geral ele fica responsável em mediar o debate apresentando os debatedores, controlando os tempos, esclarecendo os momentos em que o debate está e chamando a atenção de eventuais desvios nas regras por parte dos debatedores ou da plateia.

Debatedores:

Debatedores - São os que expõem os argumentos e defendem ou refutam uma tese ou tema previamente estipulado. A depender das regras estipuladas agirão de maneira a apresentar os argumentos para defender ou refutar. Podendo ou não ser orador. Em algumas modalidades de debate em grupo há participantes debatedores que não são oradores, participando apenas da construção argumentativa do seu grupo.

Público:

São os indivíduos que assistem ao debate. Dependendo do modelo, das regras estipuladas e das circunstâncias podem participar diretamente fazendo perguntas e dando opiniões, votando ou se expressando com sons de palmas, vaia e interjeições.

Réplica:

A palavra réplica é proveniente do verbo replicar, que seria o ato ou até mesmo o efeito que uma pessoa utiliza para indagar, questionar algo, contradizer algo ou alguém diante de determinada situação. É aquela situação que alguém replica de algo.

Tréplica:

O apresentador dá um tema para ser discutido, o candidato 1 faz uma pergunta ao candidato 2, o candidato 2 responde, nesse momento, o candidato 1 adiciona algo mais para deixar o oponente sem ação (isso é uma RÉPLICA), aí o candidato 2 responde novamente. ISSO É UMA TRÉPLICA.

➤ **2º Módulo**

Organização das equipes, produção das perguntas e escolhas dos representantes para compor a mesa do debate.

Para este módulo, os alunos deverão ser divididos em duas equipes que irão se posicionar da seguinte maneira: uma a favor e outra contra a temática proposta; os alunos receberão os textos com posicionamentos a favor e contra, as equipes se organizarão para realizarem as leituras dos textos para que juntos possam discutir um pouco mais sobre a temática proposta. Esse primeiro momento, será necessário para fortalecer a construção dos argumentos a serem defendidos por cada equipe; por sua vez, cada equipe escolherá três membros que as representem na mesa para o debate final, os alunos escolhidos farão parte da mesa e argumentarão sobre os questionamentos levantados durante o desenvolvimento do debate, os demais alunos farão parte da plateia e poderão também participar ativamente, se inscrevendo ou, simplesmente levantando a mão e pedindo a fala. O mediador ou moderador ficará a cargo da professora pesquisadora.

Organização:

- Formar equipes para produção das perguntas que serão sorteadas durante o debate.
- Entrega de textos para fortalecer os argumentos dos estudantes.

➤ **Produção final**

Neste módulo os alunos irão participar do debate regrado em sala de aula como oponentes, esta atividade será o momento da produção final do gênero estudado durante os módulos, a turma já dividida em dois grupos terá três componentes que os representará no debate em sala de aula argumentando e contra argumentando, já os demais alunos farão parte da plateia e poderão participar ao final fazendo a inscrição. A temática será “vaquejada”, lançada sobre a seguinte proposição: *“Para os críticos à vaquejada, a atividade seria uma tortura aos animais. Para os defensores, a vaquejada seria uma manifestação cultural a ser respeitada. Vaquejada maus tratos ou cultura?”*. O debate será mediado (a) pelo (a) professor (a) que mostrará aos representantes e a plateia as regras do debate regrado. Para a organização da sala, será preciso dispor de seis mesas e cadeiras lado a lado para os representantes, enquanto as demais poderão ficar em círculo ou enfileiradas, dependendo assim do quantitativo de alunos e espaço da sala de aula.

Tempo estimado: 2 aulas

Recursos didáticos:

- Papel ofício;
- Xerox de texto;
- Envelopes;
- Lápis para quadro branco.
- Celular;
- Câmera fotográfica.

Regras para o debate:

- Cada equipe terá três componentes para representá-los na mesa;
- O professor fará a mediação do debate;
- Cada membro deverá se apresentar a plateia;
- O debate será iniciado com o sorteio de uma das equipes;

- As perguntas serão sorteadas para cada equipe;
- Cada equipe terá 2min. para responder a(s) pergunta(s);
- A equipe contrária terá direito à réplica por 2 min.;
- A tréplica terá um minuto para resposta.
- A plateia não deve se manifestar com assovios, gritos, xingamentos ou vaias;
- Cada oponente deverá respeitar a fala do outro, esperando o momento de fala;
- A plateia poderá participar do debate fazendo a inscrição no final e poderá fazer perguntas se dirigindo a qualquer membro da mesa.
- Finalização do debate com agradecimentos.

Obs.: As perguntas que farão parte do debate foram produzidas pelas equipes durante o módulo 2.

Perguntas que constarão no envelope para as equipes no momento do debate:

- 1- Vocês acham certo o que acontece com os animais?
- 2- Na opinião de vocês os animais sofrem?
- 3- Vocês acham que os animais sofrem algum tipo de maus tratos como as pessoas dizem ou não, os animais não se machucam?
- 4- Esses casos de violência são flagrados em todos os eventos?
- 5- Será que devemos preservar as coisas, por piores e mais abomináveis que sejam, só porque elas são “cultura e tradição?”
- 6- Quando vocês vem a vaquejada você não sentem nenhuma pena dos animais?
- 7- Por que você gosta tanto de vaquejada sabendo que machuca tanto os animais?
- 8- Entendo que vocês gostem tanto de vaquejada porque é uma cultura nordestina, mais vocês não acham que maltrata os animais?
- 9- Como você acha que vai ficar a renda do nordeste com o fim da vaquejada?
- 10 - E porque terminar a vaquejada se os rodeios são licenciados?
- 11- Você não acha que existe coisas mais importantes na democracia do Brasil para resolver do que acabar com a tradição da vaquejada?
- 12- Mesmo com as mudanças das regras você acham que terá que acabar com a vaquejada?

Apêndice 6

Tabela dos aspectos enunciativos da argumentação

ASPECTO ENUNCIATIVO → Contexto → Dialética → local → Momento → Veículo → Participantes → Objetivos → Conteúdos			
Lugar/momento físico e social da produção/recepção/circulação → situação complexa → conflito de opiniões e ideias → Por meio de um contrato de participação.	Objeto/conteúdo temático	Objetivos da interação - Fim	Papel dos interlocutores (enunciadores)
<p>Contrato de participação</p> <p>explícito implícito</p> <p>(Participação foi explícita de maneira que os estudantes pesquisados construísem seus discursos num envolvimento dialógico)</p>	<p>Tensividade retórica realizada por:</p> <p>feixe de possibilidades</p> <p>(Possibilidade de construir a criticidade, reflexão das ideias, posicionamento, respeito aos falares, conhecimento e participação ativa em meio social).</p>	<p>Agradar e comover/ atingir a vontade/sentimento dos interlocutores.</p> <p>(Uso dos argumentos numa troca de ideais para quebrar velhos paradigmas).</p>	<p>Disposições em que se situam os interlocutores: membros com experiências multiculturais consideradas relevantes.</p> <p>(Troca de ideias em relação à temática que desencadeia novos pontos de vista e também outros temas relevantes para discussão).</p>
<p>Discurso monológico dialógico</p> <p>(O contexto da pesquisa ocorreu de maneira dialógica, respeitando pontos de vista diversos através do gênero debate-regrado).</p>	<p>Conflitos conceituais</p> <p>(A troca de ideia e o posicionamento possibilitou as tomadas argumentativas e contra argumentativas na discussão).</p>	<p>Examinar criticamente/enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos/comentário/discussão, argumentação.</p> <p>(Pela temática discutida foi perceptível o enriquecimento do discurso dos alunos, pois estavam envolvidos e gradativamente foram levantando alguns pontos</p>	<p>Membros de comunidades argumentativas</p> <p>(Os estudantes fazem parte da sociedade como um todo, de casa, da escola, etc. e estes lugares constituem comunidades argumentativas, pois estamos em constante questionamento).</p>

		importantes durante suas participações).	
	<p>Choques semânticos</p> <p>(Houve a possibilidade de diferentes interpretações durante a defesa de pontos de vista em relação ao tema discutido)</p>	<p>Colaborar para a construção do pluralismo X provocar ou aumentar a adesão às teses que se apresentem.</p> <p>(O processo da construção crítica em relação à temática favoreceu diferentes olhares e o desenvolvimento argumentativo como um meio de troca e não de disputa).</p>	<p>Outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe serão apresentadas.</p> <p>(Processo de tomada de posição reagindo de maneira satisfatória, elencando argumentos favoráveis ao seu ponto de vista)</p>
	<p>Diferentes proposições de mundo/proposta sobre o mundo</p> <p>(Relação do tema com outros temas usando elementos comparativos, tais como: jogos de futebol, MMA, rinha de galo, etc).</p>	<p>Estabelecer diálogo/posicionamento → tomada de medidas/busca de soluções</p> <p>(Relação dialógica, perguntas e explicações dentro da temática).</p> <p>Fazer compartilhar uma opinião → ação</p> <p>(Defesa com propriedade referente aos argumentos colocados)</p>	<p>Outro como coautor</p> <p>(Através de leituras, da opinião do outro, formular suas ideias, seus argumentos).</p>
		Reconhecer os próprios erros e reconhecer a verdade alheia X mudar o pensamento do	

		<p>outro</p> <p>(Percepção de aceitação de alguns pontos de vista contrários utilizados pelos interlocutores).</p>	
		<p>Produzir conhecimento/diferentes possibilidades/multiplicidade.</p> <p>(Favorecimento de outros pontos de vista que dialogam com a proposta). Ex. a falta de emprego, a crise.)</p>	

Apêndice 7

Tabela dos aspectos discursivos.

Aspectos Discursivos (aspectos centrais) → modo como o texto pode ser disposto				
Plano organizacional (Compreender as formas como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra)	Organização (temático)	Foco Sequencial (escolha temática em pauta e o seu entrecruzamento discursivo)	Articulação (ver o entrelaçamento das vozes dos participantes no discurso)	
Abertura (regras sócio – comunicativas) (Tema pertinente por perceber que a maioria dos estudantes da pesquisa são oriundos da zona rural e a temática estar de acordo com essa realidade social)	Pertinência (As regras do debate-regrado foi explicado pela professora pesquisadora, afim de possibilitar a produção do gênero debate-regrado e o desenvolvimento da argumentação escolar).	Utilitário (regras de agir/avisos/cobranças) (Presença do exórdio na abertura e conclusão dos debates e, em algumas perguntas levantadas ao grupo para sempre os instigar a responder sobre a temática)	Exórdio (abertura do tema ou introdução) (Presença do exórdio na abertura e conclusão dos debates e, em algumas perguntas levantadas ao grupo para sempre os instigar a responder sobre a temática).	Pedido/apresentação de contra argumentação (Solicitação ou apresentação de posição distinta da que está sendo discutida ou da que foi proposta por outro interlocutor) (Presença de contra argumentos em relação à temática discutida, favorecendo diferentes óticas e comparações com outras situações sociais).
Desenvolvimento (Conteúdo temático da interação é coconstruído)	Desenvolvimento (avançar e progredir coletivamente a análise bem como a interpretação e a definição do objeto de discurso) (O gênero debate-regrado foi gradativamente sendo construído,	Enfoque prático/cotidiano (A temática foi escolhida em acordo com a realidade sócio histórico e cultural dos participantes da pesquisa).	Questão controversa (cria possibilidades com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem posicionamento) (As perguntas foram organizadas de maneira que pudessem contribuir para as construções de aceitação ou	Discordância/contendação do ponto de vista (apresentação de oposição ao ponto de vista expresso) (Presença de ideias divergentes relacionando o conteúdo com situações reais, possibilitando o desenvolvimento de um cidadão crítico e participativo em contexto social).

	entre o primeiro e o último foi perceptível o desenvolvimento argumentativos dos estudantes) Não desenvolvimento (há bloqueio ou interrupção do processo de construção das ideias pelo enunciador ou grupo)		refutação em relação ao tema discutido).	
Fechamento (fim da interação) ↓ Modo como os interlocutores se organizam para iniciar as discussões.		Enfoque teórico/científico Apresentação de resultados	Apresentação de ponto de vista/tese (Apresentação de uma posição) (Posicionamento e defesa de argumentos). Espelhamento (recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor de forma parafraseada ou reproduzida). (Presença de outra vozes nos discursos realizados).	Concordância (aceitação da ideia apresentada) (Aceitação e participação nos debates em relação à temática discutida). Negação/refutação de argumento (não aceitação de suporte apresentado para ponto de vista, mesmo que o posicionamento do enunciador seja o mesmo daquele de quem nega o argumento). (Houve a presença da negativa de alguns argumentos defendidos e refutação explanando um pensamento diferente).
			Espelhamento	Acordo

			<p>com pedido de dis(cordância) (espelhamento como forma de re colocação da questão controversa, porém com uso do posicionamento de outro interlocutor).</p>	<p>(tentativa de encontrar nova posição que aglutine diferentes posicionamentos a partir de concessões).</p>
			<p>Pedido/apresentação de esclarecimento (solicitação e/ou apresentação de maiores detalhes sobre argumento de sustentação ou ponto de vista apresentado). (Marcas de esclarecimento de ponto de vista em relação à temática discutida).</p>	<p>Questões para entrelaçamento de falas (modo de questionar que contribuem para que os interlocutores percebam ou criem relações entre suas falas e de outros participantes do evento). (Envolvimento dos participantes em relação as perguntas solicitadas).</p>

Apêndice 8

Aspectos linguísticos

Características linguísticas da organização argumentativa		
Mecanismos (de composição do discurso)	Características	
Troca de turnos (Ferramenta organizacional de enunciados orais)	<p>Iniciação – apresentação e/ou colocação do tópico – aproximação física do professor com os alunos</p> <p>Determinação e policiamento das agendas – andamento da discussão</p> <p>Controle dos tópicos – ordem de quem falar.</p> <p>Tomada de turnos – participantes assumem a vez de falar.</p> <p>(O controle da fala foi gradativamente sendo desenvolvido durante a participação dos estudantes nos debates, entre o primeiro e o último percebemos poucas tomadas de turno, enfatizando uma aprendizagem significativa com relação ao momento exato de fluxo de respeito entre os participantes).</p>	
Distribuição de vozes	<p>Posicionamento enunciativo:</p> <p>Marcas do eu (1ª pessoa) pronomes e adjetivos possessivos.</p> <p>Marcas do tu (2ª pessoa) o uso de a gente.</p> <p>(Presença desses enunciadore com o uso do eu/nós e marcas de 2ª pessoa)</p>	
Proferição (relativos ao canal auditivo)	<p>Entonação</p> <p>Altura da voz</p> <p>Silêncio</p> <p>Pausas</p> <p>Timbre de voz</p> <p>Intensidade articulatória</p> <p>Características relativas à voz</p> <p>Ritmo da fala</p>	
Conversacionais	<p>Interrogação – conhecer a ideia do outro</p> <p>Pausa – apresentação de complementação, sustentação, ou defesa contrária.</p> <p>Elipse</p> <p>Repetição</p> <p>Complementação</p> <p>Permeabilidade – combinação de diferentes falas</p> <p>Exclamação – visualizar a relação de enunciador com o tema tratado</p>	
Interrogação	<p>Perguntas de sim/não:</p> <p>Dupla escolha</p> <p>Escolha única</p> <p>Perguntas com pronomes interrogativos:</p>	<p>O quê?</p> <p>Por quê?</p> <p>Como?</p> <p>Quem?</p> <p>Pra quê?</p> <p>Quando?</p> <p>Onde?</p> <p>Com quem?</p> <p>Pra quem?</p>

Apêndice 9



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
 UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Mestranda: Paula Wanessk G Medeiros

Pesquisa de Mestrado

Gênero textual debate regrado

Questionário Avaliativo.

1º) Você acredita ser importante o(a) professor(a) trabalhar com o debate em sala de aula?
 Por quê?

2º) Pense e responda: O debate pode lhe ajudar a entender a língua portuguesa de acordo com seu uso e contexto social?

3º) Qual a importância do gênero debate para sua formação crítica em sociedade?

4º) O que você pôde aprender durante essas aulas? Explique.

5º) Que avaliação você faria do seu desempenho e do seu grupo? Justifique.

ANEXOS

Anexo 1

Normas para transcrição¹⁸

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 o acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem ... éh ::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco ... Central ... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos ... ou três razões ... que fazem com que se retenha ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	-- --	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes.	[ligando as Linhas	A. na [casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram [Lá... B. cozinham 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 baRRElra entre nós”

Fonte: PRETI, 2002, p. 16.

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, eh, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros em itálico.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Pode-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto - e – vírgula.

¹⁸ PRETI, Dino (org.). Interação na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002, pág. 15-16

Anexo 2

Texto 1

Vaquejada: a essência de um “esporte” que explora animais

Robson Fernando de Souza (blog/veganagente)

Introdução

Ela ainda não é tão conhecida no restante do Brasil, mas é uma tradição muito popular no Nordeste, e se estende também a algumas cidades de outras regiões. “Valeu boi” é o bordão mais conhecido que se usa nela. Ainda mais óbvia do que no rodeio é a forma como o lado dos animais é desconsiderado, a exploração e agressão contra eles. Falo da *vaquejada*, o segundo grande “esporte” de exploração de animais no Brasil.

Este artigo pretende mostrar ao país o que está acontecendo em centenas de pistas-arenas da região Nordeste e, em menor frequência, de outras regiões, à revelia do olhar da maioria dos defensores animais. Os detalhes mais importantes – regras, violações éticas e violências explícitas – de um “esporte” que, assim como o rodeio, alterna violência contra animais na arena e música popular num palco adjacente mas, ao contrário daquele, permanece impune, desimpedido e com muito pouca oposição.

O que é a vaquejada? E quais são suas regras básicas?

A vaquejada é uma atividade recreativo-competitiva, considerada por seus admiradores um “esporte”, surgida no Nordeste, que consiste centralmente em fazer dois vaqueiros a cavalo perseguirem um boi, emparelhá-lo com os cavalos e conduzi-lo a uma área-objetivo, entre duas linhas paralelas de cal, onde o derrubam. A perseguição e derrubada se dá numa pista-arena de areia não tão fofa e não tão dura, tendo a área demarcada pelas faixas de cal 10 metros de comprimento.

Após a derrubada, um juiz arbitra sobre o resultado da derrubada do boi. Se este, enquanto tombava, ficou por um instante com as quatro patas voltadas para o céu, o juiz declara ao público “Valeu boi!”, sinal de que a dupla de vaqueiros ganhou pontos. Se o boi não jogou as patas para cima, ele declara “Zero!”, e a dupla não pontua.

Cada evento dura três dias – sendo o primeiro o dia de reconhecimento da pista e treinamento – e envolve em média a concorrência de 400 duplas de vaqueiros. Cada dupla persegue e derruba três bois por dia, sendo explorados geralmente bois de tamanho e peso quase iguais para que a disputa entre as duplas não seja desigual. É dada premiação dos primeiros até os vigésimos colocados. [2] E envolve-se também muita música, com bandas de “farró eletrônico”, farró tradicional e também de outros estilos, como axé.

Um “esporte” pautado pela violência e pela escravidão

Não é sequer necessário ler laudos científicos ou denúncias de ONGs defensoras dos animais para saber que a vaquejada é essencialmente uma atividade que explora e violenta animais. Basta assistir a uma única competição para ver que a violência ali é algo praticamente óbvio, muito embora seja tornada uma violência “aceitável” pela sociedade regional, a qual hoje tem uma grande dependência socioeconômica da pecuária.

O ato de fazer animais de natureza pacata (bois) correrem, persegui-los e derrubá-los no chão como se fossem brinquedos já é em si uma forma de tratá-los como coisas e agredi-los. É fácil chegar a essa conclusão se imaginariamente colocarmos um ser humano no lugar do boi. Uma pessoa de cabelo longo que, depois de ter sido provavelmente incitada ao pânico no brete, corre desesperadamente dos seus algozes e passa a ser perseguida por dois vaqueiros a cavalo ou a pé. Sente um medo duplo: dos breiteiros e dos vaqueiros. Até que é puxada pelo cabelo e, derrubada, rola no chão, sentindo a dor da queda e aquilo de que tinha medo concretizado – a violência.

E isso sem falar na exploração também dos cavalos. Por mais que sejam supostamente tratados como “irmãos” antes e depois da competição da vaquejada, no momento da gincana eles são tratados como nada mais do que automóveis, controlados por uma série de instrumentos – como “professora”, rédeas, cabresto etc. – e incitados à alta velocidade. É um agravante o fato de que às vezes são usados açoites e esporas para incitar o cavalo a continuar correndo. Tratar dessa forma animais como objetos acaba tendo, seja intencionalmente ou contra a vontade dos organizadores da atividade, implicações sérias, de machucar de verdade os animais. Um exemplo de como a violência explícita *ante arena* de fato faz parte dos procedimentos da vaquejada é o relato dos ativistas Gabriela Toledo e Carlos Rosolen, da ONG Projeto Esperança Animal, sobre uma vaquejada que aconteceu em Cotia/SP:

Chegamos perto do brete. Diversos animais misturados e com aparência assustada. Um vaqueiro começou a “tocá-los com um pedaço de pau” para a fila que daria acesso para a arena. O espaço apertado permitia apenas um boi por vez. Ali os animais eram avaliados. Quando tinham chifres, seus chifres eram serrados com serrote. Muitos chifres sangravam. O que chamou a atenção foi a agressividade com que os vaqueiros amarravam esses animais para poder serrar a ponta de seus chifres. Alguns se debatiam, caíam no chão. Outros tentavam pular a porteira que dava acesso à arena e quando isso ocorria os vaqueiros batiam com pedaços de pau em suas cabeças. Mais de 15 animais passaram por esse procedimento. Houve situações em que os animais tiveram suas patas presas entre as madeiras do corredor da arena e por pouco não tiveram suas patas quebradas. Quando a

porteira era aberta os animais saíam em disparada batendo suas patas, cabeça, peito na porteira, pois ela era muito estreita. Houve casos em que os vaqueiros fecham a porteira na cara dos animais ou no meio do corpo e sempre com muita agressividade.

Não havia fiscais nem veterinários presentes no local. Investigando o evento descobrimos que muitos animais já morreram na arena ao bater a cabeça nas madeiras. Outros tiveram seus rabos arrancados durante a prova, pois os vaqueiros estavam utilizando uma luva não adequada. A prática de serrar os chifres é super comum. Muitas vezes usam os mesmos animais por mais de uma vez durante a prova. [...]

Para quem já é contra a vaquejada desde antes de ter lido este texto, fica aqui a convocação para que, de alguma maneira, ajude a expandir esse debate, para que os animais parem de sofrer diante dos espectadores e participantes desse tipo de competição. Para quem gosta, fica o convite para pensar sobre as implicações éticas e a violência dessa atividade para os animais – comece a enxergar o lado que a vaquejada e seus atores humanos não leva em consideração: o lado dos animais, o que eles sentem ao serem controlados, esporeados, açoitados, açulados, perseguidos e derrubados no chão. Para quem ainda não sabia realmente o que é e em que consiste a vaquejada, agora já sabe e tem ciência da necessidade de ela ser proibida.

Anexo 3

Texto 2

Deputados criticam proibição da vaquejada pelo STF: "É cultura do Nordeste"

Durante sessão na Assembleia Legislativa, parlamentares descartaram maus-tratos, afirmando que medida também vai prejudicar economia da região.

Jonathas Maresia | Portal Gazetaweb.com

A decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que considerou a vaquejada "inconstitucional" foi duramente criticada por deputados estaduais na sessão desta terça-feira (11) da Assembleia Legislativa de Alagoas (ALE). Os parlamentares chegaram a classificar a medida como preconceituosa, destacando a importância da atividade "que é parte integrante da cultura nordestina". Pela manhã, vaqueiros protestaram em várias regiões do país, defendendo que os ministros revejam a proibição.

Praticante de vaquejada, o deputado Dudu Holanda (PSD) utilizou a tribuna para negar que haja qualquer tipo de agressão contra os animais nos parques de vaquejada. Segundo o parlamentar, os bois levados às arenas de todo o Brasil são bem tratados, com várias equipes - compostas também por veterinários - dispensando especial atenção aos animais. "Hoje, não se pode sequer tirar uma gota de sangue dos animais. Não há nenhum tipo de violência. Quem fala o contrário desconhece o esporte", expôs o deputado durante a sessão ordinária.

Já na opinião de Francisco Tenório (PMN), "ainda há tempo de os integrantes do STF reverem a decisão". O parlamentar classificou a vaquejada como "esporte do povo" e lembrou que, em todo o Brasil, centenas de pessoas ganham a vida por meio da atividade. Ele também recordou que a decisão foi apertada, por cinco votos a quatro. "Estão mexendo com a cultura do nordestino. Não há nenhuma violência. Afinal, os animais são tratados como verdadeiros atletas", disse Tenório.

Para o deputado Bruno Toledo (Pros), a decisão do STF "tem uma carga preconceituosa para com o povo nordestino". Apesar de não ser praticante da vaquejada, Toledo afirmou aprovar o convívio entre vaqueiros e animais. "É um esporte, um estilo de vida, algo inerente à cultura de um povo. A decisão, tomada de dentro de um gabinete, é preconceituosa e, por isso, precisa ser revista o quanto antes", expôs Toledo.

A decisão do Supremo decorreu de uma ação da Procuradoria Geral da República (PGR) contra lei estadual cearense que regulamentava a modalidade. Em todo o país, os defensores da vaquejada - que consiste na prática de montar a cavalo para emparelhar o boi e derrubá-lo pela cauda - garantem não haver maus-tratos, destacando que os eventos realizados Brasil afora geram emprego e renda durante todo o ano.