



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PRISCILA CAXILÉ SOARES

**ÀS PALAVRAS, CIDADÃOS: O DEBATE COMPETITIVO COMO INSTRUMENTO
DE ENSINO PARA CIDADANIA**

FORTALEZA

2023

PRISCILA CAXILÉ SOARES

ÀS PALAVRAS, CIDADÃOS: O DEBATE COMPETITIVO COMO INSTRUMENTO DE
ENSINO PARA CIDADANIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mônica de Souza Serafim

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S656À Soares, Priscila Caxilé.
Às palavras, cidadãos : o debate competitivo como instrumento de ensino para cidadania / Priscila Caxilé Soares. – 2023.
176 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profª. Dra. Mônica de Souza Serafim.
1. Argumentação. 2. Debate competitivo. 3. Letramento cidadão. I. Título.

CDD 410

PRISCILA CAXILÉ SOARES

ÀS PALAVRAS, CIDADÃOS: O DEBATE COMPETITIVO COMO INSTRUMENTO DE
ENSINO PARA CIDADANIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mônica de Souza Serafim

Aprovada em: 30/01/2023

BANCA EXAMINADORA

Dra. Mônica de Souza Serafim - Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dra. Áurea da Silva Pereira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dra. Shirlei Marly Alves
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Dra. Ana Patrícia Sá Martins
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

À minha mãe.

A todos os cidadãos brasileiros.

AGRADECIMENTOS

Há um trecho, bem conhecido, na obra Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa, que diz: “O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. Desse trecho, eu levo como lema: “*a vida...o que ela quer da gente é coragem*”! E, quando essa nos faltar, que a gente possa buscá-la nas pessoas que nos encorajaram a seguir!

Nesses últimos quatro anos e alguns meses, comecei a pensar sobre o que é fazer um doutorado, e percebi que o período do doutorado, por muitas vezes e para muitas pessoas, se torna difícil, não pela pesquisa em si, mas pelo que ocorre paralelamente, enquanto você está realizando a sua pesquisa, ou seja, como alguns costumam dizer: “aquilo que não cabe no Lattes”. Desde então, assim como em quase tudo que realizo na vida, acredito que, até chegar a este momento de conclusão, não estive sozinha, pois, mesmo com toda a coragem para chegar até aqui, eu sempre tive pessoas que foram caminhos e pontes que me ajudaram a concluir este (per)curso. Assim, utilizarei, deste espaço, para lembrá-las e agradecê-las da presença delas em minha vida:

Agradeço a Deus por toda força e coragem proporcionada ao longo destes anos.

Agradeço a mim por não desistir de um sonho que, por algumas vezes, pensei que não seria possível realizá-lo: a conclusão de um doutorado em uma universidade pública. Eu adentrei e resisti nesse espaço que parecia não ter sido construído para pessoas como eu.

Agradeço à minha mãe, Maria do Socorro (mulher, pobre, trabalhadora, professora da rede pública, mãe solo), por também ter resistido, esse título é seu!

Agradeço à minha orientadora, Mônica Serafim, por toda orientação de saberes que ocorre desde o período da especialização. Mônica, você é um exemplo a ser seguido, não só de profissional, mas, sobretudo, de pessoa!

Agradeço à toda banca examinadora, à professora Margarete Fernandes pela oportunidade de descobrir a pesquisa acadêmica, ainda na graduação, por meio da bolsa PIBIC; e às demais professoras Áurea Pereira, Ana Patrícia Martins e Shirlei Marly Alves pela disponibilidade em participarem deste momento da defesa.

Agradeço a todos(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, em especial, às professoras Margarete Fernandes, Mônica Cavalcante e Maria Elias Soares, por todos os saberes construídos e em construção apreendidos nestes quase sete anos como aluna de pós-graduação.

Agradeço aos meus amigos de vida, afinal, já são dezoito anos de amizade, Mara Machado e Victor Lima, por terem me acompanhado, mesmo que algumas vezes de forma distante, mas sempre presentes em todos os momentos. A amizade de vocês é coragem e afeto nos dias difíceis!

Agradeço aos amigos, Marcos Randall e Giselli Freitas, o reencontro que a vida nos proporcionou fez/faz minha vida ser mais leve e feliz! Meus adoráveis, obrigada por serem vocês!

Agradeço aos amigos, Larisse, Jorge e Fátima, por todos os momentos que tivemos durante esse (per)curso que é a pós-graduação, desde o período do mestrado até o início do doutorado, vocês o tornaram, sem dúvidas, mais leve.

Agradeço à toda equipe do laboratório de redação do Colégio Tiradentes (Ana Cherlanny, Raquel Catunda, Liziane Menezes, Jéssica, Najla Walérya, Débora) e à coordenação (Maurício Braz) vocês foram afeto e escuta quando mais precisei.

Agradeço à gestão, ao grupo de professores(as) e à equipe de profissionais da Escola Estadual Deputado Fausto Aguiar Arruda por todo o aprendizado e apoio, mesmo que distante.

Agradeço a todos(as) amigos(as) da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1), em especial aos amigos(as) da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), vocês são as alegrias da minha rotina: Cristina, Laura, Bruno, Suiane, Suelen, Felipe, Evaldo, Gênesson, Patrícia, Andrea, Elisberto, Fabio, Marcelo, Luana, Arianny, Gilmar, Shirley, Marcia e Randall.

Agradeço à Universidade Federal do Ceará, a qual considero minha segunda casa, que me foi/é morada de conhecimento.

Agradeço à Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) por permitir o afastamento para estudos da minha função de professora da rede estadual de ensino durante os quatro anos do curso de Doutorado.

Agradeço à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pela concessão da bolsa de estudos durante o período do doutorado, algo tão difícil durante estes últimos quatro anos de (des)governo, me sinto, realmente, agraciada por ter tido acesso a tal direito.

Por fim, e de muita relevância, agradeço a todos(as) os(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as) que contribuíram, direta e indiretamente, para que esta pesquisa fosse realizada.

RESUMO

Nesta tese acredito que é necessário desenvolver a construção da argumentação, através da didatização de gêneros orais, para alunos do ensino médio, visando o desenvolvimento da formação cidadã. A partir disso, temos como objetivo principal analisar a construção da argumentação de alunos do Ensino Médio, por meio do Debate Competitivo, visando o desenvolvimento do letramento cidadão. Para tanto, elaboramos uma sequência didática, com base no modelo proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), para didatizar o ensino do gênero oral argumentativo Debate competitivo. Além disso, objetivamos mostrar que o ensino sistemático desse gênero, a partir de uma sequência didática à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica de Perelman e Tyteca (2014), contribui para o desenvolvimento da argumentação e do letramento cidadão, conceito formulado por nós com base em Cosson (2015). Buscamos, ainda: a) elaborar, à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica, uma sequência didática para o trabalho do gênero textual Debate Competitivo em sala de aula do Ensino Médio; b) descrever os aspectos textuais e paralinguísticos do gênero Debate Competitivo; e c) analisar os movimentos retóricos e as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos na produção desse gênero. Metodologicamente, seguimos os seguintes passos: formulação e aplicação da sequência didática, aplicação de um questionário para verificação de práticas argumentativas em que os alunos já tiveram participação; descrição dos aspectos textuais e paralinguísticos dos debates competitivos realizados durante a sequência didática e análise dos tipos de argumentos apresentados durante os debates competitivos produzidos pelos alunos. Em síntese, como considerações finais, observamos que houve uma mudança significativa na organização e no desenvolvimento da argumentação ao longo da sequência didática, após a análise das duas produções do gênero oral Debate competitivo. Elas foram realizadas no início e no final da sequência didática proposta, apresentada através de módulos, na qual conseguimos propor estratégias didáticas que contribuíssem para o desenvolvimento dos aspectos linguísticos presentes no gênero oral, como por exemplo, o uso dos marcadores conversacionais, até a estruturação do gênero oral Debate competitivo. Dessa forma, concluímos que a competência argumentativa e a produção de um gênero oral podem ser desenvolvidas de modo sistemático, e que o ensino da competência argumentativa, por meio do gênero oral Debate competitivo, é um forte instrumento de ensino que colabora, significativamente, para o desenvolvimento do letramento/formação cidadã em sala de aula.

Palavras-chave: argumentação; debate competitivo; letramento cidadão.

ABSTRACT

The present thesis believes that it is necessary to develop the construction of argumentation, through the teaching of oral genres, for high school students, aiming at the development of citizenship education. From this, our main objective is to analyze the construction of arguments by high school students, through the Competitive Debate, aspiring the development of citizen literacy. For that, we developed a didactic sequence, based on the model proposed by Schneuwly, Dolz and Noverraz (2004), to make the teaching of the argumentative oral genre Competitive Debate more didactic. In addition, we aim to show that the systematic teaching of this genre, based on a didactic sequence in the light of citizen literacy and the New Rhetoric by Perelman and Tyteca (2014), contributes to the development of argumentation and citizen literacy, a concept formulated by us based on Cosson (2015). We also seek to: a) elaborate, in the light of citizen literacy and the New Rhetoric, a didactic sequence for the work of the Competitive Debate textual genre in the High School classroom; b) describe the textual and paralinguistic aspects of the Competitive Debate genre; and c) analyze the rhetorical movements and argumentative strategies used by students in the production of this genre. Methodologically, we followed the following steps: formulation and application of the didactic sequence, application of a test to verify argumentative practices in which students had already participated; description of the textual and paralinguistic aspects of the competitive debates carried out during the didactic sequence and analysis of the types of arguments presented during the competitive debates produced by the students. In summary, as final considerations, we observed that there was a significant change in the organization and development of the argumentation throughout the didactic sequence, after analyzing the two productions of the oral genre Competitive Debate. They were carried out at the beginning and at the end of the proposed didactic sequence, presented through modules, in which we were able to propose didactic strategies that contributed to the development of the linguistic aspects present in the oral genre, such as the use of conversational markers, up to the structuring of the oral genre Competitive debate. In this way, we conclude that the argumentative competence and the production of an oral genre can be improved in a systematic way, and that the teaching of the argumentative competence, through the oral genre Competitive Debate, is a strong teaching instrument that contributes, significantly, to the development of literacy/citizen education in the classroom.

Keywords: argumentation; competitive debate; citizen literacy.

RESUMEN

La presente tesis cree que es necesario desarrollar la construcción de la argumentación, a través de la didactización de géneros orales, para alumnos de la enseñanza media, visando el desarrollo de la formación ciudadana. A partir de eso, tenemos como objetivo principal analizar la construcción de la argumentación de alumnos de la Enseñanza Media, a través del Debate Competitivo, visando el desarrollo de la literacidad ciudadana. Para eso, desarrollamos una secuencia didáctica, con base en el modelo propuesto por Schneuwly, Dolz y Noverraz (2004), para didactizar la enseñanza del género oral argumentativo Debate competitivo. Además, objetivamos mostrar que la enseñanza sistemática de ese género, a partir de una secuencia didáctica a la luz de la literacidad ciudadana y de la Nueva Retórica de Perelman y Tyteca (2014), contribuye al desarrollo de la argumentación y de la literacidad ciudadana, concepto este que formulamos con base en Cosson (2015). También buscamos: a) elaborar, a la luz de la literacidad ciudadana y de la Nueva Retórica, una secuencia didáctica para el trabajo del género textual Debate Competitivo en el aula de la Enseñanza Media; b) describir los aspectos textuales y paralingüísticos del género Debate Competitivo; y c) analizar los movimientos retóricos y las estrategias argumentativas utilizadas por los alumnos en la producción de ese género. Metodológicamente, seguimos los siguientes pasos: formulación y aplicación de la secuencia didáctica, aplicación de un cuestionario para verificación de prácticas argumentativas en las que los alumnos ya habían participado; descripción de los aspectos textuales y paralingüísticos de los debates competitivos realizados durante la secuencia didáctica y análisis de los tipos de argumentos presentados durante los debates competitivos producidos por los alumnos. En resumen, como consideraciones finales, observamos que hubo un cambio significativo en la organización y en el desarrollo de la argumentación a lo largo de la secuencia didáctica, tras el análisis de las dos producciones del género oral Debate competitivo. Ellas fueron realizadas al inicio y al final de la secuencia didáctica propuesta, presentada a través de módulos, en la que conseguimos proponer estrategias didácticas que contribuyeran para el desarrollo de los aspectos lingüísticos presentes en el género oral, como por ejemplo, el uso de los marcadores conversacionales, a la estructuración del género oral Debate competitivo. De esa forma, concluimos que la competencia argumentativa y la producción de un género oral pueden ser desarrolladas de modo sistemático, y que la enseñanza de la competencia argumentativa, a través del género oral Debate competitivo, es un fuerte instrumento de enseñanza que contribuye, significativamente, para el desarrollo de la literacidad/formación ciudadana en el aula.

Palabras clave: argumentación; debate competitivo; literacidad ciudadana.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática.....	85
Quadro 1– Aspectos extralinguísticos	98
Quadro 2 – Aspectos paralinguísticos e cinésicos	99
Quadro 3 – Aspectos linguísticos	100
Quadro 4 – Proposta de sequência didática para o gênero debate competitivo	105
Quadro 5 – Esquema resumitivo da sequência didática	108

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

IDB- Instituto Brasileiro de Debates

ISD- Interacionismo Sociodiscursivo

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MC- Marcadores conversacionais

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

SD- Sequência Didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA E DE GÊNEROS TEXTUAIS.....	30
2.1	Os letramentos e sua relevância para o ensino.....	34
2.1.1	<i>As contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o Letramento...</i>	34
2.2	O(s) letramento(s) escolar e social para uma cidadania ativa.....	39
2.2.1	<i>O Letramento cidadão: definição e contexto.....</i>	44
2.2.2	<i>A importância da relação escola e cidadania.....</i>	47
3	O CONTEXTO SOBRE OS GÊNEROS ORAIS E O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO.....	51
3.1	O gênero oral debate.....	56
3.1.1	<i>Os Estudos genebrinos e os tipos de debates.....</i>	59
3.1.2	<i>O gênero Debate Competitivo no contexto de ensino.....</i>	63
4	A CONCEPÇÃO ARGUMENTATIVA.....	70
4.1	Nova retórica: técnicas argumentativas	71
4.1.1	<i>Argumentos quase-lógicos</i>	72
4.1.2	<i>Argumentos baseados na estrutura do real</i>	74
4.1.3	<i>Argumentos que fundam a estrutura do real.....</i>	80
4.1.4	<i>Argumentos por dissociação das noções</i>	83
5	O MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA GENEBRINO	85
6	O PERCURSO METODOLÓGICO	92
6.1	Caracterização da pesquisa	92
6.2	Delimitação do universo e sujeitos da pesquisa	94
6.3	Instrumentos de pesquisa, coleta e composição do <i>corpus</i>	95
6.4	Categorias de análise	97
6.5	Procedimentos de análise	102
7	A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O DEBATE COMPETITIVO.....	105
8	A ANÁLISE E OS RESULTADOS	108
8.1	Objetivo 1: elaboração da sequência didática	108
8.2	Objetivo 2: descrição dos aspectos textuais e paralinguísticos do gênero debate competitivo	113

8.2.1	<i>Primeira produção (inicial)</i>	115
8.2.1.1	<i>Composição: como o texto se organiza?</i>	116
8.2.1.2	<i>Estilo: quais as marcas linguísticas?</i>	118
8.2.1.3	<i>Conteúdo: quais as temáticas?</i>	123
8.2.2	<i>Última produção (final)</i>	124
8.2.2.1	<i>Composição: como o texto se organiza?</i>	124
8.2.2.2	<i>Estilo: quais as marcas linguísticas?</i>	127
8.2.2.3	<i>Conteúdo: quais as temáticas?</i>	130
8.2.3	<i>Aspectos paralinguísticos das produções do gênero Debate Competitivo</i>	131
8.2.3.1	<i>Primeira Produção (inicial)</i>	132
8.2.3.2	<i>Última Produção (final)</i>	134
8.2.4	<i>Análise dos movimentos retóricos e das estratégias argumentativas</i>	135
8.2.4.1	<i>Primeira Produção (inicial)</i>	136
8.2.4.2	<i>Última Produção (final)</i>	139
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA ANALISAR AS PRÁTICAS DISCURSIVAS ARGUMENTATIVAS E CIDADÃS JÁ VIVENCIADAS PELOS ALUNOS	157
	APÊNDICE B - ORÇAMENTO DA PESQUISA	161
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS PAIS/ RESPONSÁVEIS	162
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	166
	APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE IDADE	169
	APÊNDICE F - TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DOS DADOS	172
	APÊNDICE G - CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	173
	ANEXO- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	174

1 INTRODUÇÃO

A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. (SANTOS, MILTON, 2013, p. 82)

“A história do Brasil é a história da subcidadania”. A máxima de Souza (2018) explica-se, pois, para o teórico, subcidadania é aquilo que está abaixo da cidadania, o que falta para ser cidadão significa ser um subcidadão, nas palavras do autor, trata-se da “ralé estrutural brasileira”. Isso decorre de uma “invisibilidade da desigualdade social” expressa por Souza (2018), na qual, mesmo em um contexto democrático — em que os excluídos passam a gozar dos direitos de voto e da participação em eleições livres, tornando-se natural que a classe política e o Estado comecem a tratar das questões que interessam a este grupo social— vemos que isso é apenas um aspecto visível da democracia. Na verdade, conforme Souza (2018), a história da subcidadania parte de uma modernização periférica que colabora para essa naturalização da desigualdade gerada por uma ausência de democracia como traço marcante na história deste país.

A subcidadania, gerada principalmente por essa desigualdade social naturalizada, ganha ainda mais força, na atualidade, com as crises políticas, econômicas e de representação, as quais são revertidas e potencializadas pela opinião pública com o argumento de que a política é algo ruim, sujo, desonesto gerando, conforme Bazzanella, Tomporoski, Borguesan (2017), uma sociedade apática, caracterizada pela individualidade massificada de seus cidadãos, alheios aos mandos e desmandos jurídicos e políticos em curso. Além de acarretar uma desconfiança no atual modelo de democracia, e das instituições e dos agentes que fazem parte dela. Nogueira (2014) afirma que não é necessário detectar a presença de uma "crise" para se constatar que a representação conhece dias turbulentos. Contudo, é necessário observar que vivemos não tanto numa crise de representação, mas numa “metamorfose da representação” (MANIN, 1995).

A partir dessas afirmações, acredita-se que a principal finalidade do Estado é promover o bem comum. Assim, para atingir esse fim, ele deve desenvolver diversas ações que propiciem ao cidadão o acesso à saúde, à educação, à justiça e à segurança, proporcionando a esse indivíduo o exercício da cidadania. Todavia, no Brasil, sabemos que esse exercício é algo difícil de acontecer por diversos fatores, alguns deles produzidos pelo próprio Estado, que, por muitas vezes, deixa de cumprir seu papel exercendo de forma limitada ou até mesmo eliminando por completo o acesso das pessoas a direitos fundamentais por meio de cortes nos

orçamentos¹ ou mesmo pela não promoção de políticas públicas que contribuam para melhoria do bem-estar dos cidadãos.

Compreendemos que a concepção atual de cidadania é algo complexo, por não se tratar de um conceito estanque, mas histórico e que evolui de acordo com os diferentes momentos da história. Dessa forma, tomemos como exemplo o ser cidadão no Período Colonial, no Brasil, no qual, de acordo com Pinsky (2033), o indivíduo, para ser considerado cidadão, deveria atender aos requisitos de não possuir “impureza de sangue”, ou seja, não ter como consanguíneo indígena, africano, e, principalmente, judeu; e não ter “defeito mecânico”, isto é, o indivíduo e nenhum de seus antepassados terem desempenhado “funções mecânicas”, como trabalhar diretamente na terra, ter exercido a atividade de mascate, ourives, alfaiate ou qualquer outra que não condissesse com o *status* de nobre. Assim, vemos como era um conceito completamente diferente do de ser cidadão hoje. Logo, tal concepção de cidadania se determina não somente pelas “regras que definem quem é ou não titular da cidadania, mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados nacionais contemporâneos” (PINSKY, 2003, p. 09). Nesse sentido, conceituar cidadania em um momento contextualizado é válido, mas não pode ser algo perene, visto que esse conceito também se liga às diversas reivindicações do povo e ao pleno exercício da democracia.

A partir dessa contextualização, o presente trabalho compreende que a cidadania, atrelada à ideia de direitos e deveres que caracterizam um indivíduo como cidadão, é algo a ser ensinado na escola como forma de conhecer e reivindicar os bens materiais necessários para a sustentação da existência física, os bens simbólicos necessários para a sustentação da existência subjetiva e os bens políticos necessários para a sustentação da existência social, bem como conhecer os deveres que cabem ao indivíduo como cidadão. Nessa perspectiva, esta pesquisa pretende colaborar para um ensino da argumentação, a partir do gênero textual Debate Competitivo, que vise desenvolver nos alunos, cidadãos em formação, habilidades para o exercício da cidadania.

O conceito de cidadão defendido, aqui, no sentido contemporâneo do termo, é “ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos”

1 Notícia divulgada pelo site G1 anuncia que o Governo edita um decreto orçamentário, no qual os maiores bloqueios são nos Ministérios da Cidadania e da Educação. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/07/30/governo-edita-decreto-orcamentario-maiores-bloqueios-sao-em-cidadania-e-educacao>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

(PINSKY,2003, p.09). Além de ter garantia da participação do indivíduo na riqueza coletiva como: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e a um futuro com garantias fundamentais. De modo geral, adotamos que ser cidadão é ter o reconhecimento e a concretização dos seus direitos civis, políticos e sociais, bem como o cumprimento de seus deveres.

Após essa delimitação do termo “cidadania”, ressaltamos que este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada, haja vista que busca propor um modelo sistemático de ensino para o desenvolvimento da argumentação visando ~~um~~ letramento, o qual classificamos aqui como **letramento cidadão** para os educandos dentro e fora do ambiente escolar. Tendo em vista as situações sociais que demandam cada vez mais um posicionamento, especialmente diante de situações polêmicas, é necessário que os estudos na área da argumentação se voltem para a construção de propostas de ensino de argumentação que considerem as mudanças sócio-históricas de nosso tempo, bem como contribuam para formação de novos cidadãos, visto que a argumentação é uma competência relevante para a formação do educando ao longo de seu desenvolvimento escolar e é a partir dela que ele desenvolve outras habilidades como a lógica ou a retórica.

A partir do que foi apresentado, formulamos a principal questão norteadora de nossa pesquisa: *Como desenvolver a argumentação e o letramento cidadão através do gênero Debate Competitivo na sala de aula?* Consideramos essa questão pertinente, pois, mesmo com muitos trabalhos realizados que contemplam o ensino da argumentação na sala de aula, ainda temos que refletir sobre as dimensões didático-pedagógicas do ensino de língua, assim como sobre os procedimentos usados no compartilhamento dos saberes articulados pelas condições e relações socialmente determinadas entre professores e aprendizes. Outra problemática ligada à questão principal é: *Por que desenvolver a argumentação e o letramento cidadão através do gênero Debate Competitivo na sala de aula?*

Essas questões nos fazem pensar como os estudos de didática da língua representam um forte impulso na busca por novas perspectivas de ensino. Sabemos que há múltiplos desafios que incidem sobre essa prática, dificultando ou impossibilitando uma aprendizagem significativa, entre eles, destacamos: a formação acadêmica deficitária e a prática escolar sedimentada na dicotomia teoria e prática, esse último um dos mais vigentes, o que denota a necessidade de refletirmos e pormos em prática estratégias didáticas em que o professor compreenda a teoria, a prática em si e, sobretudo, a relação que se estabelece entre ambas.

Tais perguntas podem nos levar a várias respostas, porém as conduzimos apenas a dois fatores essenciais, a saber: primeiro, o âmbito da linguagem, que se refere ao desenvolvimento das habilidades linguísticas; e o segundo, que se refere à natureza sociopolítica relacionada também ao ensino de Língua Portuguesa.

O primeiro, o âmbito da linguagem, diz respeito às possibilidades de desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos como resultado de um trabalho sistematizado, contemplando os gêneros argumentativos orais que circulam socialmente, em específico, aqui, o *Debate Competitivo*. Sabemos que, de modo geral, os adolescentes, público-alvo de nossa pesquisa, dominam gêneros orais argumentativos como o diálogo, mas outros de domínio público, como o debate, que são pouco abordados na sala de aula, se tornam estranhos aos conhecimentos deles.

O segundo, diz respeito à necessidade de implantarmos, na escola, práticas sociais, sobretudo da oralidade, que permitam aos alunos o desenvolvimento do exercício real da cidadania. O filósofo e pensador político Bobbio (1986) lembra-nos da necessidade de se formar cidadãos ativos, participantes de julgar e escolher, os quais são indispensáveis numa democracia. Logo, é necessário realizar práticas sociais que vão além do ambiente familiar, fazendo os alunos vivenciarem em pequenas ações como ouvir os “pensamentos do outro” e, a partir daí, poder refletir e se posicionar para refutar ou argumentar sobre opiniões.

Ademais, ressaltamos que a escolha do tema da pesquisa se desenvolveu, também, a partir das vivências acadêmicas e profissionais, as quais foram construídas/desenvolvidas ao longo de 13 anos de experiência docente na educação básica (rede pública e privada) e de 14 anos de vida acadêmica. Durante esse período, observava que os alunos tinham dificuldades em desenvolver habilidades relacionadas à competência argumentativa e que isso era um dos fatores que os impossibilitava de produzir textos argumentativos, escritos e orais, além de prejudicá-los no efetivo exercício da cidadania. Logo, a escolha do tema não se desenvolveu somente por meio de conhecimentos teóricos, mas também de práticas pedagógicas as quais foram de suma importância para pesquisa e, principalmente, para sua aplicação.

Em relação à escolha do gênero Debate Competitivo, essa ocorreu, primeiramente, por entendermos que essa proposta de ensino de argumentação, voltada para o desenvolvimento de um letramento cidadão, decorre de situações da vida cotidiana relevantes para os sujeitos (alunos), marcada pelos elementos constitutivos da esfera social: aspectos econômicos,

políticos, legais, relações de poder e espaços de contestação que podem estar fora da esfera escolar. Em segundo lugar, ressaltamos que essa proposta de ensino toma como base a concepção de que é na interação em torno de um tema controverso que se constrói uma influência recíproca entre os interlocutores, o que permite a construção do discurso à medida que está sendo realizada pelos sujeitos envolvidos (PERELMAN, 1999). Por último, concordamos com Reboul (2004), que o professor é um agente fundamental na capacitação do estudante que aprende a argumentar, visto que poderá colaborar de diferentes maneiras – ao prender a atenção dos estudantes em relação a um tema, ao ilustrar os conceitos de forma significativa para que possam assimilá-los melhor, ao estimular a reflexão pessoal, ao motivá-los durante a construção de conhecimentos – para o envolvimento de cada um em uma situação argumentativa, além de incentivar o discente a comparar as realidades antes de assumir posições sociais.

Dessa forma, concordamos com Azevedo e Tinoco (2019), que, ao tratarmos a argumentação como uma prática discursiva, observamos que as condições para que nossa participação social se efetive de forma mais autônoma exige um movimento de interpretação da realidade (perspectiva cognitiva e linguística), de análise de argumentos favoráveis e contrários a uma posição social (perspectiva lógica e crítica) e de assunção de um posicionamento justificado (perspectiva cultural e política).

No que se refere ao ensino da argumentação, em nosso estado da arte, identificamos a pesquisa de Belarmino (2018), que trata da oralidade e da argumentação propondo uma sequência didática por meio do gênero debate e que chegou à conclusão de que, mesmo havendo a presença de proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da oralidade, e nesta podendo ser desenvolvida as habilidades de argumentação, ainda assim, é muito restrito o ensino dessa modalidade oral na escola, além disso, as finalidades para o ensino da argumentação por meio de um gênero oral, neste trabalho, não teve como objetivo o ensino de práticas sociais com fins para cidadania. Teve como enfoque a interface entre a oralidade e a argumentação em uma sequência de atividades buscando refletir sobre a argumentação oral, principal objeto de ensino, realizada por meio de uma prática social e materializada pelo gênero oral debate regrado.

A pesquisa de Ferreira (2014) utilizou o gênero debate, tendo como enfoque o ensino da oralidade como objeto principal. A pesquisadora propôs uma sistematização do ensino da língua oral na escola a partir do gênero debate, partindo da análise das dificuldades demonstradas pelos alunos na construção desse gênero e concluiu que, após a aplicação da

sequência didática, foi possível perceber alguns entraves por parte dos alunos na produção desse gênero. Segundo a autora, dois eixos principais se dividem em relação à construção da argumentação: houve argumentos inconsistentes e desvios de tópico recorrentes, que podem prejudicar os propósitos do gênero e, no que diz respeito aos elementos da oralidade, há, de um lado, falta de planejamento e manifestação de incerteza, hesitação e dúvida quando do uso de alguns marcadores conversacionais e, de outro, existem constantes assaltos ao turno, que contribuem para rupturas de raciocínio e quebras na construção de sentido do texto que está sendo produzido pelo falante em curso.

Esse trabalho também torna perceptível que o debate, sendo um gênero argumentativo, foi utilizado como instrumento para o desenvolvimento da modalidade oral que, segundo a autora, também constatou ser pouco trabalhada nas instituições de ensino. Porém, não se fez presente nesta pesquisa o caráter de construção das habilidades argumentativas voltadas para práticas sociais próximas da realidade e com objetivo de desenvolver um letramento voltado para o exercício da cidadania.

Outra fator, relacionado às habilidades linguísticas, que nos motivou a realizar a presente pesquisa foi perceber que um dos motivos que colaboram para que o docente não consiga desenvolver uma didatização do conhecimento linguístico por meio de gêneros orais, em sala de aula, se dá pela falta de materiais didáticos que contribuam para essa sistematização, pois, mesmo com outros recursos didáticos, sabemos que o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) ainda tem grande influência em sala de aula, sobretudo, em escolas públicas. Dito isso, conforme apontam Costa Val e Marcuschi (2005) em seus estudos, o LDP, além de integrar a cultura escolar brasileira, ainda ocupa um lugar de destaque na definição de políticas públicas na área da educação, bem como cumpre a função de “delimitação da proposta pedagógica a ser vivenciada em sala de aula, seja como material de apoio à condução das atividades de ensino” (p. 08), como ratificam as autoras, seja como “suporte” (exclusivo ou adicional) disponível de textos para professores e alunos.

A pesquisa de Araújo (2016) investigou como os LDP selecionados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2015) tomam o gênero *debate* como objeto de ensino e como propõem sua sistemática de avaliação e constatou que, de maneira geral, após avaliar as coleções de LDP do Ensino Médio, o espaço dedicado às propostas de ensino e de avaliação do *debate* ainda carecem de consistência para orientar melhor os educandos à aprendizagem das práticas sociais de realização desse gênero e de suas particularidades de produção. Portanto, essa foi mais uma lacuna que nos impulsionou a realizar o presente trabalho, buscando a

sistematicidade do ensino desse gênero e promovê-la como suporte didático para o trabalho dos professores com esse gênero em sala de aula.

Ademais, a relevância dada ao gênero *debate*, neste trabalho, segue uma especificidade, pois, conforme já dissemos, trataremos da modalidade **Debate Competitivo**, a qual acreditamos que, além de desenvolver as habilidades argumentativas, colabora para práticas sociais de uso da fala dentro e fora do ambiente escolar, assim como para formação cidadã dos alunos. A referida modalidade contribui ainda mais para o desenvolvimento de um letramento com vistas à cidadania, pois esse gênero se realiza de maneira competitiva, na qual são avaliadas as melhores estratégias argumentativas utilizadas pelos participantes e, principalmente, o conteúdo utilizado por eles para desenvolverem a construção da tese em relação à moção proposta aos debatedores.

No que se liga à natureza sociopolítica relacionada também ao ensino de língua portuguesa, referente às práticas e às políticas de educação para cidadania, estudos como o de Hérbert e Sears (2002) demonstram como uma das principais tendências um senso de crise na cidadania que perpassa as democracias de um modo geral, sejam aquelas mais tradicionais, sejam aquelas que os autores chamam de emergentes. Estudos realizados por pesquisadores brasileiros, como Cosson (2010), comprovam as razões que determinam a inexistência, o desaparecimento ou o pouco espaço dedicado à educação política nas escolas. O primeiro motivo, citado pelo autor, diz respeito ao estreitamento da noção de educação e das funções da escola, que, desde o século XIX, deixou de ser progressivamente uma ação política e um espaço de formação para cidadania e passou a ser uma preparação para o mercado de trabalho.

Um segundo aspecto está relacionado à possibilidade de achar que a educação política se transformaria em doutrinação. A ideia de se discutir sobre política, sobre cidadania dentro da escola, faz com que alunos, pais e até professores acreditem que o espaço disciplinar possa ser direcionado para uma proposta político-partidária. Contudo, apesar desses aspectos, hoje, há uma percepção de baixa participação dos cidadãos nas questões de ordem política. Logo, é urgente que o Estado proveja uma educação voltada para a cidadania, até porque, como bem afirma Diamond (1997), cidadãos não nascem cidadãos, mas precisam ser formados cidadãos. A partir disso, concordamos também com Wolfgang Kersting que “é romantismo democrático crer que a qualidade da cultura cidadã seja apenas um problema de participação”, quando, na verdade, “A qualidade da participação ética depende exclusivamente da competência ética dos cidadãos”. E essa competência não se adquire por meio de procedimentos de Direito Constitucional, mas tão-somente pela educação”. (KERSTING, 2003,

p.111). Dessa forma, visando contribuir para o desenvolvimento dessa competência cidadã, a presente tese propõe, em um de seus objetivos, desenvolver um letramento para o exercício da cidadania por meio do gênero *Debate Competitivo*.

Ressaltamos brevemente, nesta seção, que utilizaremos ao longo de nosso trabalho o termo “Letramento cidadão” ou “Letramento para cidadania”, com base na proposta do conceito de *Letramento Político*, de Cosson (2008), a qual foi desenvolvido a partir da proposta de Bernard Crick (1998). Cosson (2008, p.16) define o letramento político como “o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia”.

Vale explicarmos os termos que compõem a definição sendo *processo*, referente ao estado de transformação que, no caso do letramento, é permanente. Depois *apropriação*, que se trata de um movimento em direção a algo que está fora de nós e que desejamos incorporar, trazer para dentro de nós, mas que, ao fazê-lo, convertemos o externo em interno e, assim, o modificamos, logo, não havendo letramento passivo, pois todo letramento depende da ação do sujeito em se apropriar de uma prática que desconhece. Por último, os *conhecimentos*, as *práticas* e os *valores* são aqueles ligados à democracia, ou seja, voltados para *a manutenção e o aprimoramento da democracia*.

Esclarecemos que preferimos o uso do termo “Letramento cidadão” ou “Letramento para cidadania”, tendo em vista que a palavra “político”, por suas várias acepções, pode gerar uma impressão de um letramento voltado para o exercício de práticas político-partidárias dentro do ambiente escolar, o que não é a proposta do presente trabalho, tampouco o que propõe o conceito disposto aqui, portanto, optamos por “Letramento cidadão”, pois a palavra *cidadania* é um termo mais estabelecido e presente, inclusive, nos documentos oficiais que dispõem sobre educação, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, 2002) e a Base Nacional Curricular Comum (2017), documentos que veem a cidadania como um elemento essencial para a construção de uma democracia social, na qual os sujeitos (educandos), em formação, conquistam o conhecimento de seus direitos e deveres por meio da educação básica.

De acordo com o disposto na LDB (1996), “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, art. 36º) deve ser ensinada visando esses fins, assim, o presente trabalho atenta-se para essas finalidades, propondo uma sistematização de habilidades linguísticas que estejam vinculadas ao

desenvolvimento da comunicação dos educandos, por meio do gênero oral Debate Competitivo, bem como a aprendizagem de conhecimentos a serem estudados e discutidos ao longo dos debates e, por meio desses conhecimentos, os educandos desenvolverem suas habilidades visando o acesso ao exercício da cidadania.

Ademais, sabemos que o conceito de cidadania não é algo acabado, tendo em vista sua dinamicidade, pois sempre haverá direitos a serem conquistados, além disso sempre haverá minorias e grupos sociais que precisarão usufruir ativa e conscientemente da prática social cidadã.

Nesse sentido, compreendemos que a prática docente deve estar alinhada às políticas públicas de educação que propõem a formação do cidadão. Em trabalhos como o de Barbosa (2016), que analisou as possibilidades e as políticas públicas de educação no que se refere à construção da cidadania na escola e sua relação com o Estado, a sociedade, a democracia e a participação, evidenciou-se que a definição da proposta pedagógica influencia substancialmente nessa relação e que, também, é necessário superar uma tradição curricular hierarquizada e fragmentada para que sejam possíveis a interação e o efetivo protagonismo dos alunos.

No que se refere ao ensino da argumentação, muitos trabalhos já se propuseram a desenvolver sequências didáticas, porém com o objetivo restrito de desenvolver habilidades argumentativas, seja por meio de gêneros argumentativos escritos ou orais. A pesquisa de Alves (2013), por exemplo, investigou o desenvolvimento do discurso argumentativo na escrita do gênero carta de reclamação de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza e constatou que a argumentação, como um traço constitutivo dos enunciados, está presente nas produções dos alunos, desde cedo, e que, por isso, ela é legítima na escrita infantil, portanto, faz-se necessário o ensino sistemático desta para que os textos argumentativos infantis sejam eficazes, pensamento consoante ao desenvolvido em nossa pesquisa.

Ribeiro (2009), por sua vez, pesquisou sobre o ensino da argumentação oral com gêneros argumentativos como diálogo argumentativo, o texto de opinião e o debate em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental; tal pesquisa, após executadas as sequências didáticas, constatou a necessidade de se inserir estratégias sequenciadas para o ensino dos gêneros, pois possibilita uma apropriação mais eficaz de conhecimentos pelos alunos, além de possibilitar uma maior evolução da capacidade argumentativa dos educandos.

Outros fatores que nos levaram à escolha do Debate Competitivo entre os gêneros orais argumentativos, foram:

I- O debate, de acordo com Dolz e Schneuwly (1998), permite o desenvolvimento de capacidades fundamentais do ponto de *vista linguístico*, como técnicas de retomada dos discursos do outro, marcas de refutação; *cognitivo*, pela capacidade de crítica; *social*, pela escuta e respeito ao outro; e do *ponto de vista pessoal*, pela capacidade de se situar, de tomar posição e construir identidade.

II- É um gênero que ajuda os interlocutores a compreenderem o mecanismo das trocas discursivas e aprofundarem suas reflexões acerca das questões discutidas.

III- Por desenvolver todas estas capacidades, o Debate Competitivo promove também a inserção do aluno no mundo da cidadania colaborando para o desenvolvimento de um letramento cidadão, um dos objetivos que particulariza a presente pesquisa e a torna inovadora perante as demais pesquisas que já trabalharam com o gênero debate.

No âmbito da linguagem, deter-nos-emos a analisar a construção da argumentação dos alunos de Ensino Médio no gênero Debate Competitivo com vias a desenvolver o letramento para cidadania, isso implica que discutiremos a argumentação numa abordagem sociodiscursiva, o que nos leva a refletir sobre o papel da argumentação no contexto das práticas sociais, assim como suas propriedades estruturais e funcionais, enquanto produto de interação entre os interlocutores. Diante disso e do que hoje nos propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendemos que se torna, ainda mais relevante, nossa pesquisa, pois vemos que a argumentação contribui para todos os campos de atuação da vida pública dos educandos, além de propicia-lhes a participação em espaços de atuação que são inerentes ao desenvolvimento da cidadania e de sua prática na discussão de temas, como, por exemplo:

Os Direitos Humanos também perpassam todos os campos de atuação social de diferentes formas, seja no debate de ideias e organização de formas de defesa de direitos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desse direito (direito à literatura, à arte, à informação, aos conhecimentos disponíveis, ao saber sobre si etc.) (BRASIL, 2017, p. 505)

Algumas habilidades que se destacam na BNCC (2017) e que estão relacionadas ao desenvolvimento do educando no que se refere à competência argumentativa com a análise e a produção de textos argumentativos:

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (BRASIL, 2017, p. 498)

(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. (BRASIL, 2017, p. 499)

(EM13LP14) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (BRASIL, 2017, p. 500)

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) dispõe sobre o quanto se faz relevante desenvolver habilidades referentes ao desenvolvimento do educando no campo da vida pública, nesse sentido, saber:

(EM13LP25) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.

(EM13LP26) Engajar-se na busca de solução de problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, dentre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 505)

São habilidades necessárias e relevantes para garantir oportunidade de vivências e participações significativas em instâncias da vida social e cidadã.

Desse modo, para compreendermos como a argumentação se materializa nas diversas práticas sociais, nos pautamos nos estudos de Bakhtin (1997), e para analisarmos sua construção utilizaremos as categorias de Cosson. Em relação à caracterização e à didatização do gênero Debate Competitivo utilizaremos como referência Dolz e Schneuwly (1998, 2004).

Nessa perspectiva, nosso trabalho tem como objetivo principal analisar a construção da argumentação de alunos do Ensino Médio no gênero textual Debate Competitivo visando o

desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania. Como objetivos específicos: a) descrever os aspectos textuais e paralinguísticos do gênero Debate Competitivo; b) elaborar, à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica, uma sequência didática para o trabalho do gênero textual Debate Competitivo em sala de aula do Ensino Médio e c) analisar os movimentos retóricos e as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos na produção do gênero textual Debate Competitivo.

Vale salientar que a escolha pelo Ensino Médio se deu, sobretudo, pela finalidade a que se propõe essa fase de ensino que, conforme a LDB (1996, p. 18), em seu artigo 35, é “a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ademais, é um compromisso da sociedade, assim como das instituições que a constituem, principalmente da escola, garantir a construção permanente de uma sociedade consciente de suas práticas sociais cidadãs, com vistas para a manutenção de uma sociedade democrática, na qual sejamos livres, iguais, participativos, responsáveis e solidários. Compreendendo assim

liberdade como capacidade para ação, igualdade como acesso para todos aos bens e serviços básicos de forma a proteger a dignidade humana, participação como a necessidade de contribuir para o interesse público, responsabilidade por si mesmo, pelos outros e pelo futuro do mundo, e solidariedade entre as pessoas transcendendo barreiras políticas, culturais e sociais. (AUDIGIER, 2000, p.31)

Dessa forma, ressaltamos que o letramento cidadão é um aprendizado que se faz pela democracia e em democracia, portanto, a cidadania precisa ser um discurso e uma prática constantes de todos nós, individual e coletivamente, sobretudo, na área da educação.

Por fim, a partir do exposto, acreditamos que a presente pesquisa oferecerá contribuições importantes para área de Linguística aplicada e para o ensino de língua portuguesa, pois colabora para o desenvolvimento e para o aperfeiçoamento tanto das habilidades argumentativas quanto para um ensino voltado para uma educação cidadã.

Diante do exposto neste capítulo de Introdução, apresentamos, a seguir, como se dividirão os capítulos da presente Tese.

No segundo capítulo, intitulado **Concepção de ensino de língua e de gêneros textuais**, explanaremos sobre a concepção de língua adotada neste trabalho e sobre a concepção de gênero textual que escolhemos para pesquisa, ambas as concepções se encontram ancoradas

em perspectivas situadas na área da Linguística Aplicada. Nesse segundo capítulo, fizemos uma apresentação dos principais teóricos que ancoram a pesquisa, desde a perspectiva teórica de concepção de língua até os autores que embasam a escolha do gênero textual que será objeto do *corpus* da presente pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado **O contexto sobre os gêneros orais e o ensino da argumentação**, é feito um panorama acerca dos gêneros orais e o ensino da argumentação por meio desses gêneros, além disso explanamos sobre o gênero textual Debate em seus aspectos estruturais e linguísticos e, em específico, sobre o Debate competitivo, um tipo de Debate escolhido para o desenvolvimento da sequência didática proposta para o ensino de argumentação. Concluímos esse capítulo expondo sobre os estudos da Escola de Genebra acerca dos gêneros orais e sobre o gênero em questão.

No quarto capítulo, chamado de **Concepção argumentativa**, debruçamo-nos sobre a teoria da argumentação que embasa a presente pesquisa, a Teoria de Argumentação da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Neste capítulo, são apresentados as técnicas argumentativas e os tipos de argumentos que foram desenvolvidos nos estudos da nova retórica: argumentos quase-lógicos; argumentos baseados na estrutura do real; argumentos que fundam a estrutura do real; argumentos por dissociação das noções.

No quinto capítulo, tratamos do **Modelo de Sequência Didática Genebrino**, o qual tem como autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), os quais propõem um modelo de sequência didática para o ensino dos gêneros textuais escritos e orais. A referida sequência colabora para a proposta didática que sugerimos nesta pesquisa para o desenvolvimento da argumentação por meio do gênero oral Debate Competitivo. A SD, no modelo genebrino, é flexível e propõe um desenvolvimento do ensino-aprendizagem do gênero textual através da formulação da primeira produção textual e que, a partir dela, o educador disporá de uma visão sobre o texto do educando, podendo formular as outras etapas da sequência didática identificando e contribuindo para produção textual em seus aspectos estruturais, linguísticos e organizacionais do gênero textual.

No sexto capítulo, explicamos como ocorre nosso **percurso metodológico**, o qual subdivide-se em: caracterização da pesquisa, delimitação do universo, instrumentos utilizados para a coleta do *corpus*, categorias de análise, procedimentos de análise e, por fim, o modelo prévio de sequência didática que pretendemos utilizar para o ensino do gênero textual Debate competitivo.

No sétimo capítulo, dispomos sobre como foi elaborada a **Proposta de Sequência Didática para o gênero textual Debate Competitivo**, a qual foi proposta com o intuito de sistematizar o ensino do referido gênero e analisar seu ensino e aprendizagem de forma que sejam verificados durante sua construção em sala de aula seus aspectos estruturais e linguísticos.

A seguir, no capítulo oitavo, teremos o capítulo de **Análise e discussão dos dados**, no qual apresentamos a análise dos dados de nossa pesquisa e discutimos sobre o que foi constatado a respeito das categorias que propomos analisar durante a análise.

Por último, temos o capítulo de conclusão e os elementos pós-textuais que complementam o texto de nossa pesquisa: referências, apêndices e anexos.

Dando prosseguimento ao nosso trabalho, no capítulo a seguir, exporemos sobre as concepções de ensino de língua e de gêneros textuais que tomamos nesta pesquisa tendo em vista se tratar de um trabalho situado na linha da Linguística Aplicada, portanto, sendo pertinente que se apresentem essas concepções.

2 A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA E DE GÊNEROS TEXTUAIS

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal”. (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Tendo em vista que o tema de nossa pesquisa é a construção da argumentação no gênero Debate Competitivo com alunos do Ensino Médio, visando o desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania, sabemos que é importante esclarecermos qual concepção de língua e de gênero que trataremos neste trabalho. Para tanto, tal seção é dedicada à explanação do conceito de língua e de gênero que embasam nossa pesquisa.

A concepção de língua, aqui adotada, fundamenta-se na interação entre sujeitos sociais, pois a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se (BAKHTIN, 1997). A partir dessa concepção bakhtiniana e de Ferreira (2016), refletimos que o ensino de língua a ser adotado deve pautar-se em uma prática da língua por meio de gêneros, pois acreditamos que os gêneros textuais ou do discurso (para Bakhtin) como objetos de ensino, podem colaborar para um ensino mais funcional e significativo, tanto os gêneros escritos quanto os orais. A vista disso, concordamos que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Dessa forma, ao concebermos que a língua se realiza por meio da interação, passamos a compreendê-la como um fenômeno social, logo a comunicação como fenômeno social só se realiza por meio de interlocutores que se utilizam de enunciados, que são compreendidos como a comunidade real da comunicação discursiva.

Estes enunciados, para Bakhtin (1997), podem ser simples ou complexos a depender da situação comunicativa em que eles forem utilizados pelos interlocutores. Assim, conforme o teórico, esses enunciados não podem ser isolados da sociedade na qual os sujeitos se encontram inseridos, visto que a língua é efetuada em formas de enunciados, concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana.

Além disso, para Bakhtin (1997, p.279), os gêneros do discurso são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais possibilitam a interação entre os interlocutores por meio de uma produção escrita ou oral nas mais diversas situações comunicativas. Dito isso,

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN 1997, p.261)

Diante de tal pensamento, entendemos que o teórico caracteriza os enunciados que constituem os gêneros discursivos a partir de três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais podem ser identificados tanto em gêneros escritos quanto orais.

No contexto escolar, acreditamos que esses enunciados podem ser realizados por meio de textos que promovam uma maior interação entre os professores e alunos, entre os alunos e alunos e, sobretudo, entre os alunos e a sociedade. Dessa maneira, a produção dos gêneros sendo ensinada de maneira sistematizada, contextualizada e funcional, na escola, contribui de maneira fulcral para utilização e produção de gêneros não somente no ambiente escolar, mas também para circulação deles nas diversas esferas sociais, conseqüentemente, tornando esse conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais uma ferramenta imprescindível de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades sociais em que se inserem. Dessa forma, contribuindo diretamente para a construção de uma cidadania em que o educando seja um cidadão ativo, cabendo a este lutar pelos seus direitos e participar da sociedade de maneira democrática, conforme dispõe a LDB (1996) em seu artigo 27, inciso I:

Art. 27- Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL 1996, p. 16)

O presente trabalho coaduna com as perspectivas da LDB, conforme apresentado, e dos PCN, como veremos adiante, nas quais o cidadão é tido como portador de direitos e que estes são originários do campo democrático.

As perspectivas adotadas pelos PCN (1998) e que consideramos nesta pesquisa, concebe a linguagem como uma prática interindividual que está vinculada às diversas práticas sociais existentes nos diferentes grupos da sociedade, portanto, sendo a linguagem a ação principal que perpassa qualquer prática social, inclusive, o exercício da cidadania.

Vejamos o conceito de linguagem adotado pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 20):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Observamos, conforme aponta Ferreira (2016), que a perspectiva de linguagem adotada pelos PCN também está alinhada diretamente com uma linha interacionista bakhtiniana. Ou seja, a interação como elemento fundamental da linguagem. Em conformidade com esta perspectiva, está também o conceito de gênero:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- ✓ conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- ✓ construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- ✓ estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21)

Com os PCN, houve um maior destaque para os gêneros no ensino de língua e para os gêneros orais. Alguns conteúdos fundamentais propostos pelos PCN para o ensino da oralidade são: escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão; reconhecimento do significado contextual de alguns elementos não-linguísticos para atribuir significado ao texto como: gestos, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação. Contudo, mesmo com essa proposta para o trabalho com gêneros orais, ainda vemos uma predominância de atividades didáticas e avaliativas voltadas para os gêneros escritos.

Refletindo sobre tal situação em relação ao ensino dos gêneros orais na escola, principal instituição de letramento, julgamos ser importante o ensino sistemático de gêneros

textuais tanto escritos quanto orais. Portanto, sendo relevante ensinar os usos da língua a partir de situações reais de utilização e/ou produção de textos nos mais variados gêneros formais e públicos, conforme recomendam os PCN.

Em nossa pesquisa, o gênero *Debate Competitivo* foi escolhido por ser um gênero eminentemente argumentativo e por se tratar de uma modalidade de Debate diferente das já analisadas em outras pesquisas, além disso tal gênero pode desenvolver nos alunos habilidades críticas, reflexivas e argumentativas que podem contribuir para o desenvolvimento de um letramento cidadão, um dos objetivos deste trabalho. Visando tornar possível esse projeto de letramento, acreditamos que ao aluno é necessário saber formular teses e saber defendê-las ou refutá-las a partir de argumentos e contra-argumentos para que assim seja possível persuadir os demais interlocutores que participam da situação comunicativa.

A escola, como principal instituição responsável pelo letramento, é o espaço onde essa habilidade de convencer deve ser ensinada, desenvolvida e estimulada através de práticas em sala de aula que deem oportunidade aos alunos de vivenciarem situações reais de uso da argumentação, a partir do momento em que se coloquem em discussão assuntos de seu interesse com os quais eles poderão argumentar a favor de/ou contra uma tese. Essas práticas podem gerar no aluno a percepção da importância de aprofundar o conhecimento sobre os mais diversos assuntos. Quanto ao professor, este deve ter a noção de inserir nessas práticas assuntos que contribuam para difundir, sobretudo, valores fundamentais ao interesse social, bem como o conhecimento sobre os direitos e deveres desses cidadãos em formação.

O gênero Debate, para Dolz; Schneuwly; Pietro (2004), além de poder desenvolver capacidades linguísticas, cognitivas, sociais e individuais, desempenha um grande papel na sociedade, pois a capacidade de argumentar deve ser algo imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade com cidadãos ativos, ou seja, capazes de discutir e refletir sobre diversos assuntos que permeiam a vida cidadã. Os referidos teóricos apontam, na mesma obra, três formas de debate que podem ser trabalhadas em sala de aula: o *debate de opinião de fundo controverso*, o *debate deliberativo* e o *debate para a resolução de problemas*. Numa seção mais adiante mostraremos as características de cada um desses tipos de debate.

Ressaltamos que o objeto de estudo desta pesquisa é o Debate Competitivo, que se insere na primeira categoria de debate *de opinião de fundo controverso*. O Debate Competitivo foi escolhido por termos interesse em pesquisar a argumentação no sentido de transformar e/ou estimular a opinião de quem emite o argumento, e de quem recebe esse argumento e transforma-

o em contra-argumento, visando o desenvolvimento do que chamamos aqui de letramento cidadão, o qual servirá para os diversos contextos sociocomunicativos em que o aluno estiver inserido.

Contudo, ressaltamos que essa especificidade de debate, de caráter competitivo, é algo novo, ainda não proposto de forma didática, principalmente para o ensino da argumentação com fins no desenvolvimento de um letramento para cidadania, o que torna a proposta desta tese algo inovador na área da Linguística Aplicada e conseqüentemente do ensino de língua.

Reiteramos que o foco desta pesquisa é analisar a construção da argumentação de alunos do Ensino Médio no gênero Debate Competitivo a fim de desenvolver um letramento para a cidadania. Para tanto, discutiremos sobre Letramentos, Letramento Cidadão e o gênero textual Debate Competitivo na seção seguinte.

2.1 Os letramentos e sua relevância para o ensino

As preocupações em torno do ensino de Língua Portuguesa ocorrem devido à necessidade de um ensino crítico que promova o aluno nas diferentes modalidades de uso e reflexão da vida sobre a língua materna. Esse desafio nos faz pensar e repensar sobre variadas estratégias para mediação desse conhecimento em sala de aula, por exemplo, o ensino de gêneros textuais como ferramentas de trabalho pedagógico que nos possibilitem desenvolver habilidades no aluno por meio da perspectiva do letramento, fazendo-o reconhecer os diversos usos e formas de interação humana com a língua na sociedade.

2.1.1 As contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o Letramento

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, é uma teoria alicerçada nas interações verbais vistas como determinantes do processo de ensino e de aprendizagem. Propõe uma interação entre as ciências humanas e as sociais.

O ISD tem como principal representante Jean- Paul Bronckart, cuja sua base teórica consolidou-se no ano de 1980 com teóricos da Universidade de Genebra como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Daniel Bain, Itziar Plazaola. Coordenados por Bronckart, eles centraram seus estudos no campo da linguagem, focando principalmente nos estudos de ensino

e aprendizagem da língua materna. Entre os teóricos que influenciaram essa vertente estão Vygotsky e Bakhtin.

Com base em Silva (2016), compreendemos que os teóricos genebrinos trouxeram de Vygotsky as considerações a respeito da teoria da aprendizagem no tocante ao desenvolvimento humano, por exemplo, a do sociointeracionismo, isto é, “a compreensão do psiquismo humano passa antes de tudo pelo reconhecimento de que as interações sociais são elementos fundamentais na explicação da constituição dos sujeitos, da aprendizagem e do conhecimento” (SOUZA; LIMA e SOUZA; TEXEIRA, 2013, p. 3). Segundo Vygotsky (1987), o organismo e o meio exercem uma influência recíproca e o homem constitui-se como humano através das interações sociais, mediadas pela linguagem, sendo esse também um dos princípios defendidos pelo ISD.

De acordo com Guimarães e Machado (2007), os estudos de Bakhtin resgatam a discussão apontada por ele sobre os gêneros do discurso, enquanto unidade comunicativa. Segundo Bronckart (2006, p. 2), Bakhtin, entre outros teóricos que influenciaram a vertente do ISD, forneceram as bases para o “estatuto da unidade-texto, de um lado, das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e os outros tipos de atividades humanas, de outro”. Dessa forma, para Bronckart (2007, p. 20), o ISD:

(...) visa demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas. Portanto, temos um projeto que vai além da linguística e que é de uma ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem.

Conforme aponta Bronckart (2007), a proposta apresentada busca uma ciência do humano e que está além da simples categorização em correntes linguísticas, psicológicas ou sociológicas e para isso é necessário que o professor e a escola vejam o aluno como um todo, ou seja, é necessário perceber que o aluno é um ser que interage socialmente, que se apresenta através dos seus textos e discursos, e que, sobretudo, além de aluno, é também um cidadão em formação, o qual deve ser capaz de utilizar a linguagem de maneira a adequar-se com os diversos interlocutores e contextos sociais.

Essa vertente do ISD abre espaço para discutirmos sobre as contribuições que este traz para o letramento, uma vez que pontua que são as práticas sociais do aluno que devem

orientar as ações pedagógicas do ensino de língua materna, assim como defendemos nesta pesquisa. Concordamos também com Paviani (2011, p. 65), que é necessário que o professor

(...) enxergue o contexto do aluno e, dessa forma, permita-lhe criar a partir das situações enunciativas, nas sequências didáticas, novos cenários para a aprendizagem, além de possibilitar, por meio de produções de linguagem, entendidas como atividades humanas, formas de agir por meio de ações de linguagem.

Dessa maneira, nos propomos aqui a elaborar uma sequência didática que contribua para o desenvolvimento de um letramento cidadão no educando por meio do ensino da argumentação, utilizando o gênero Debate Competitivo, pois acreditamos que ao desenvolvermos situações que discutam questões sociais que estejam próximas à realidade do aluno, desenvolveremos nestes a habilidade argumentativa sobre assuntos que lhes sejam inerentes.

Assim, precisamos saber qual função dos gêneros textuais orais e escritos desempenham na comunidade (STREET, 2014), para planejarmos ações de letramento no contexto da sala de aula e, a partir desse, acrescentar novos contextos de uso da linguagem com suas especificidades enunciativas e intencionais. No caso da presente pesquisa, contextos que estejam relacionados a situações comunicativas da vida cidadã do aluno.

Já é um conhecimento comum entre os estudiosos da área de Linguística e do ensino de Língua Portuguesa que o ensino deve ser pautado através do estudo de gêneros textuais por meio de sequências didáticas específicas que busquem o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos, pois, sob o ponto de vista da interação no contexto social, as produções de linguagem ocorrem em forma de textos orais e escritos como representações das atividades humanas e refletem o agir no/com o outro e com o mundo, sejam nas relações escolares ou nas relações extra- escolares.

Outra contribuição relevante que o ISD traz é uma proposta teórico-metodológica que, conforme Guimarães e Machado (2007, p. 11): “permite - ou até mesmo exige - que cada pesquisador assuma seu papel de verdadeiro construtor de conhecimentos, contribuindo, de fato, para o desenvolvimento teórico e metodológico da teoria”. Nesse sentido, a teoria não poderia ser considerada como algo pronto, uma vez que se propõe a estudar o homem sob o ponto de vista do todo, implicando, por sua vez, que o profissional da educação que assume o ISD, deve, conseqüentemente, assumir o papel de pesquisador da sua prática pedagógica para

que, através do desenvolvimento do ensino da língua materna, contribua para a resolução dos problemas e das necessidades de seu aluno/cidadão em suas práticas sociais.

No que se refere às práticas de linguagens - textos, orais ou escritos, o ISD, assume-os como “unidade comunicativa”, pontuando que os textos são:

(...) as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada (...) podem ser definidos como manifestações empíricas/ linguísticas das atividades de linguagem dos membros de um grupo. (BRONCKART, 2006, p. 13)

Dessa forma, compreende-se que os falantes precisam adaptar-se ao contexto sócio-discursivo. A partir disso, o ISD assume a concepção de “gêneros de texto”² à unidade comunicativa e aponta caráter de maleabilidade desses gêneros. Para Bronckart (2006, p. 13) “os gêneros mudam necessariamente com o tempo, ou com a história das formações sócio-discursivas” de que o falante participa. Apesar disso, vale ressaltar, como defende Bakhtin (2011, p. 283) que moldamos “o nosso discurso em forma de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras”, seja pelo contexto, pelos interlocutores ou pelo grau de formalidade.

O ISD busca a formação integral do aluno, para tanto requer que o professor tenha uma base interdisciplinar que ultrapasse os limites linguísticos através dos gêneros orais e escritos no trabalho com a linguagem expressa. Assim, corroboramos com o pensamento de Bronckart (2006) e com o de Paviani (2011, p. 64) ao dizer que “não é o texto pelo texto que está em questão, nem seus aspectos linguísticos apenas, mas, fundamentalmente, o gênero textual enquanto portador de sentidos, isto é, como algo materializado do mundo vivido, pensado e sócio- historicamente construído”. Ou seja, é necessário considerar o gênero textual a partir das condições de produção do interlocutor e dos discursos veiculados no contexto do aluno em toda ação pedagógica efetuada na escola.

Conforme afirma Silva (2016), além dos princípios que fundamentam o ISD, os teóricos dessa perspectiva propuseram-se a realizar “caminhadas de intervenção” sobre a temática dos efeitos das práticas da linguagem no desenvolvimento humano, porque acreditavam e defendiam que “todo projeto da ciência do humano comporta necessariamente

2 Ressaltamos que Bakhtin (2011) utiliza o termo “gêneros do discurso “como sendo os tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados pela língua. Estética da Criação Verbal. 6ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1997.

uma dimensão política, e conduz, portanto, a engajar-se sobre terrenos práticos, em vista de uma melhoria das situações, cujo teor é evidente e democraticamente ‘discutível’”(BRONCKART, 2006, p. 18). Logo, o ISD vai muito além de questões filosóficas e busca a intervenção na realidade escolar, bem como objetiva a presente pesquisa colaborando para que as práticas de letramento na escola contribuam de maneira efetiva para a vida cidadã dos educandos em formação.

Para tal intervenção e para preparação dos educadores, o ISD elaborou etapas de desenvolvimento do estudo e da intervenção, as quais se dividiram em três fases ou, como os pesquisadores denominaram em “caminhadas de intervenção” (BRONCKART, 2006, p. 17): a primeira fase teve como foco a reformulação dos programas de ensino; a segunda teve o foco na elaboração e na execução de sequências didáticas; e a terceira buscou identificar como o trabalho prescrito se efetivava em sala de aula.

Dessas três propostas apresentadas pelo grupo, utilizaremos nesta pesquisa a segunda, pois temos como foco a elaboração e a execução de uma sequência didática para analisar a construção da argumentação de alunos do Ensino Médio por meio da produção do gênero textual Debate Competitivo visando o desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania.

Conforme aponta Silva (2016), o modelo de intervenção proposto pelos integrantes do ISD, teve como foco a produção textual, nas modalidades oral e escrita, e serviu para divulgação dos modelos de sequências didáticas propostas pelo grupo. Sob o ponto de vista pedagógico, este trabalho possibilita a verificação do grau de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, entre a primeira e última atividade da sequência didática proposta, em relação às produções textuais orais e escritas. Contudo, de acordo com Bronckart (2006), tal modelo “não assegura, (...) que a aprendizagem efetiva em aula se desenrole, conforme os objetivos e as planificações propostas”. O que exige que haja o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos no processo. Além disso, outra vantagem dessa metodologia é que ela colabora para um ensino sistemático de um gênero, seja este oral ou escrito, pois durante sua aplicação há uma avaliação dos alunos em todas as etapas da sequência didática, o que contribui para que as ações planejadas sejam refeitas e adequadas aos objetivos propostos.

Partindo dessa discussão sobre como o ISD contribui para o estudo do letramento, e como este relaciona-se às práticas sociais de reflexão de uso da leitura e da escrita, exigindo do sujeito o conhecimento dos contextos de produção e de interação sociodiscursiva em que

essas práticas ocorrem, iremos discutir a seguir como os estudos e as práticas de letramento ampliaram-se de forma significativa e já não é mais possível falar de um único letramento, e sim, *letramentos* (ROJO, 2009) ou *multiletramentos* (ROJO; MOURA, 2012).

Dessa forma, na seção seguinte, iremos discorrer, primeiramente, sobre o letramento social e o letramento escolar, depois sobre o conceito de letramento que teremos como foco em nossa pesquisa, o *Letramento cidadão*, tendo como base o conceito de *Letramento político*, utilizado por Hildo Cosson (2008, 2010) em suas pesquisas no Brasil. Ressaltamos que essas pesquisas desenvolveram-se a partir de estudos realizados por Crick e Lister, em 1978, direcionados para a Hansard Society, os quais só foram reconhecidos oficialmente no meio acadêmico a partir de 1997 com o trabalho conhecido como “Relatório Crick”, que sugere encaminhamentos e orientações de uma educação voltada para cidadania no Reino Unido. Conceito que nos estimulou para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como foco analisar a construção da argumentação de alunos do Ensino Médio por meio do gênero Debate Competitivo visando o desenvolvimento de um letramento cidadão.

2.2 Os letramento(s) escolar e social para uma cidadania ativa

O termo *literacy* entrou para o léxico do português do Brasil por meio do campo educacional, mais especificamente ligado à questão da alfabetização e ao ensino da escrita (TFOUNI, 1988, 1995; KLEIMAN, 1995), recebendo chancela definitiva no livro de Magda Becker Soares (1998). Obra na qual a autora compromete-se a desambiguação do termo daquilo que se assemelha e se difere da alfabetização. A partir desses estudos iniciais, o termo começa a ganhar repercussão em diversas áreas acadêmicas, em livros didáticos, em documentos oficiais, e ganhando amplitude não somente no número de trabalhos, mas também nas diversas formas de emprego. Dentre as áreas de conhecimento que colaboram para disseminação do termo estão a Educação, a Letras, Linguística Aplicada, Planejamento Educacional, Literatura Brasileira, Educação Especial, Psicolinguística, entre tantas outras.

Diante disso, o termo também gerou uma expansão e diversidade de uso do conceito, que, de acordo com Cosson (2015), fez com que o conceito de letramento, hoje, seja algo difícil de discutir, tendo em vista o espraiamento do termo por áreas disciplinares diversas, tais como Educação, Psicologia, Economia, Comunicação, Linguística, Sociologia,

Antropologia, Filosofia, Saúde e História. O autor afirma que, por esse espraiamento do termo, “não surpreende, portanto, que pesquisadores do tema, sobretudo aqueles que usam o termo adjetivado sintam a necessidade de explicitar os limites conceituais do letramento que adotam em seus estudos” (2015, p. 37). Várias são as obras que citam definições sobre os letramentos adjetivados: a exemplo de letramento digital (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008), letramento financeiro (BAYA; CATASÚSB; e JOHEDB, 2014), letramento informacional (WEBBER e JOHNSTON, 2000), letramento científico (LAUGKSCH, 2000), letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009), letramento em saúde (CHINN, 2011), letramento matemático (JABLONKA, 2003), letramento visual (MESSARIS, 1994), letramento ambiental (STABLES, 1998) e letramento emocional (STEINER, 1984), entre outras denominações.

Contudo, antes de irmos para as discussões sobre o termo no sentido *stricto*, temos de compreendê-lo primeiro como ele é definido no sentido *lato* por Magda Soares, no Brasil. A autora estabelece que letramento é “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (2009, p. 47). Soares define outro termo que, no Brasil, confunde-se com letramento, que é a alfabetização, esta sendo “a ação de alfabetizar, de tornar alfabético” (2009, p. 31), ou seja, ensinar a decodificar as letras, as palavras e os signos.

É relevante mostrarmos esses dois conceitos, pois por muitos anos eles foram interpretados e praticados de maneira errônea na prática pedagógica. Assim, partindo dessa desambiguação proposta por Magda Soares, em um de seus artigos intitulado *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas* (2004, p. 16), ela propõe que,

(...) em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, (...).

Dessa forma, concordamos com Silva (2016), que letramento “pode ser entendido como uma junção da leitura da palavra com a ‘leitura do mundo’”, defendida por Paulo Freire. É a leitura da palavra proporcionando ao indivíduo o poder de ler o mundo dentro e fora da escola.

Conforme já citado, não é possível mais falar de *letramento*, mas “letramentos” ou mesmo “multiletramentos”, já que existem diferentes letramentos para diferentes contextos, pois as práticas discursivas são diferenciadas, com objetivos diversos, assim como também podemos falar sobre diferentes níveis de letramento. Tal posição é afirmada por Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007) ao afirmarem que uma das perspectivas que norteiam o letramento é que a aquisição da linguagem não pode se dar de forma desvinculada das práticas sociais em que se inscreve e que é a partir dessas práticas que os indivíduos participam que serão determinados os diferentes tipos e níveis de letramentos.

A partir de tal afirmação, a presente pesquisa busca desenvolver uma sequência didática que contribua para o desenvolvimento de um tipo de letramento que ocorre dentro do ambiente escolar, mas que se pratica, sobretudo, fora deste ambiente: o letramento cidadão. Para tanto, atentemos que entre esses múltiplos letramentos citados anteriormente, há dois que destacamos por serem importantes para desenvolver o conceito de letramento aqui proposto: o letramento escolar e o letramento social.

O letramento escolar está relacionado ao letramento dominante, às práticas em que a leitura e a escrita são condições essenciais no processo de aprender e ensinar e, segundo Hamilton (2002), pressupõe uma estrutura que envolve um espaço físico definido, a presença de professores e especialistas, também recebe o nome de *letramentos dominantes* ou *institucionalizados* (escolar). O letramento social acontece fora e dentro dos muros da escola; abrange toda a vivência que o indivíduo vai tendo ao longo da vida, no contato com os códigos linguísticos, com as interações sociais, com seu meio histórico e cultural, e que contribuem para a construção de sua visão de mundo, também chamado de *vernaculares* (sociais).

Sobre esses dois letramentos, Street e Street (2014, p. 121) apontam que os “letramentos não escolares passaram a ser vistos, pela cultura letrada, como tentativas inferiores de alcançar o domínio verdadeiro da linguagem, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada”. Em relação ao objeto deste estudo, a intensificação da escolarização tem servido para uma desvalorização do letramento que os alunos trazem da comunidade e das suas práticas de linguagem, essencialmente orais.

Contudo, com base no que propomos nesta pesquisa, concordamos com Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 121-122) sobre ser “preciso que as práticas efetivas de leitura e escrita presentes na sociedade sejam inseridas no cotidiano escolar. Não cabe mais à escola atender apenas às demandas do letramento escolar, mas integrar ao seu trabalho práticas não-

escolares de letramento”. Quando a escola elege apenas um letramento, ela perde a oportunidade de ampliação do letramento social dos alunos e, conseqüentemente, a incorporação de novas práticas de letramento.

A partir disso, consideramos que a escola pode ser tida como um dos sistemas ou agências promotoras de letramento, mas não deve ser o único assim como esclarece Mollica (2014, p. 16): “a escola é uma das agências de letramento, paralelamente a outros sistemas assentados na experiência de vida, na necessidade de sobrevivência, na profissão dos indivíduos, na atuação dos cidadãos em suas comunidades”. Portanto, mesmo os que não tiveram acesso ao letramento escolar, são e devem ser considerados letrados, pois fazem uso das práticas sociais, bem como do mundo da escrita, de uma forma ou de outra, visto que nossa sociedade se constitui como grafocêntrica. Logo, possuem diferentes níveis de letramento, pois, ao se inserirem em diferentes situações sociocomunicativas, conseguem atribuir à leitura e à escrita funções em contextos diversos. Tendo em vista tal reflexão, concordamos com Garretón (1999, p. 226) que:

Para o futuro, precisaremos pensar numa forma de escolarização em que coexistam diferentes sistemas de educação. Eles incluirão a educação para o indivíduo, a educação para a cidadania, a educação para a democracia, a educação para o desenvolvimento, a educação para o mundo globalizado e orientado pela mídia, para mencionar só alguns dos subsistemas a que nos referimos anteriormente. Todos eles farão surgir suas próprias e diferentes instituições, uma das quais será o sistema escolar (...), que não poderá ser substituído, mas que, também, não poderá ser a única instituição educacional.

De acordo com Mollica (2016), as “lacunas de letramento” ou dificuldades de aprendizagem sempre existirão nos indivíduos. Logo, associar as dificuldades de leitura e de escrita com ignorância e incapacidade cognitiva é algo errôneo, visto que dificilmente um indivíduo será detentor de todos os tipos de letramento, porém, sabemos que há, conforme aponta Street (2014), letramentos que são valorizados e marginalizados, a depender das questões econômicas e/ou social e dos contextos em que ocorrem. Portanto, é relevante que se construa uma consciência por parte do professor para que este não propague para os alunos que há apenas um tipo de letramento, o qual é de um grupo dominante socialmente, e que é o adotado pela escola como modelo.

O letramento social do aluno, sua história e suas necessidades, assim como as suas práticas comunicativas, até mesmo as de oralidade, deveriam fazer parte do processo de formação no ambiente escolar para que servissem de base para ampliação do nível de letramento na produção da cultura leitora e produtora de textos. Dessa forma, o aluno poderia interagir de

maneira que se sinta mais seguro no mundo letrado em que está inserido, isso com base, sobretudo, nos letramentos múltiplos que estão dentro e fora do ambiente escolar, o que habilitaria o aluno a moldar seu agir discursivo de que participa e participará, dentre esses contextos a participação em situações orais e argumentativas que fazem parte de suas vidas como cidadãos, na luta por seus direitos e na prática de seus deveres.

Dessa maneira, concluímos que o letramento escolar e o social são faces de uma moeda, que, juntas, podem contribuir para o desenvolvimento de um letramento para uma cidadania ativa, pois compreendemos que a construção desse letramento se desenvolve com a união de habilidades já desenvolvidas na escola juntamente com o conhecimento social trazido pelo aluno e de suas necessidades surgidas a partir do contexto em que está inserido. Logo, o ser cidadão ativo constitui-se não somente de um indivíduo social com um fazer social, mas também da construção de um eu, pois:

Nosso próprio *eu* é um constructo de como os outros nos veem e reagem a nós, que é também um constructo de como nós vemos os outros e como estamos equipados para reagir aos outros. Não é o verdadeiro objetivo de a educação levar ao reconhecimento disso? Ser um cidadão bom e ativo é ainda mais útil para o eu. – (CRICK, 2002)

Portanto, a partir de tal perspectiva, a cidadania ativa não seria algo somente a ser ensinado por meio de conteúdo, mas algo a ser vivenciado por meio de um engajamento proveniente dos conhecimentos trazidos pelo aluno (letramento social), unidos aos conhecimentos aprendidos na escola (letramento escolar). Assim, formando um *cidadão ativo* que, de acordo com Crick (1978), seria aquele que participa efetivamente da vida pública, questionando, posicionando-se e interferindo coletivamente nos rumos da sociedade. Logo, um dos papéis da escola é formar cidadãos ativos, não apenas *bons cidadãos*, os quais seriam aqueles que obedecem às leis, votam regularmente, pagam impostos, fazem doações a instituições de caridade e outras ações socialmente meritórias; pois, é o *cidadão ativo* que garante o funcionamento democrático do Estado.

A seguir, explanaremos sobre o conceito de Letramento cidadão, sobre o contexto em que surgiu tal conceito e sobre os conhecimentos e habilidades que este letramento busca desenvolver no ensino.

2.2.1 O Letramento cidadão: definição e contexto

O letramento cidadão³, no relatório proposto por Crick e Lister, em 1997, depois conhecido como “Relatório Crick” (QCA, 2002), o qual surgiu com o objetivo de sugerir encaminhamentos e orientar a educação para a cidadania no Reino Unido, consiste em “alunos aprendendo sobre e como se tornarem efetivos na vida pública por meio de conhecimento, habilidades e valores” (QCA, 2002, p. 13).

Para compreendermos plenamente sobre tal definição, é necessário entender a expressão *vida pública* que, segundo Cosson (2015), é aplicada em sentido amplo, referindo-se aos vários aspectos da vida pública que vão desde as questões socioeconômicas contemporâneas até as políticas públicas locais quanto nacionais e internacionais. A partir disso, cabe ressaltar que o letramento cidadão tem um alcance maior do que o conteúdo tradicional das disciplinas de educação política ou mesmo da disciplina de educação moral e cívica, a qual esteve presente no período do Estado Novo (1937-1945) e que retornou com maior força no currículo escolar no período da Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil. Esta disciplina que tem sido constantemente retomada em alguns discursos de representantes do governo vigente⁴, como em falas do ex-ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodrigues, o qual demonstrou interesse, durante sua passagem pelo Ministério da Educação, de que essa disciplina retornasse ao currículo escolar brasileiro.

Entretanto, advertimos que a presente pesquisa não se propõe a desenvolver valores pátrios, tampouco tradições do país, mas colaborar para uma educação cidadã que vá além de uma cidadania centrada no funcionamento do Estado e nos direitos e deveres do cidadão, mas que busque incorporar os vários espaços e tempos em que a política se faz presente na vida das pessoas, como o entendimento do mercado de trabalho e como isso afeta as escolhas de formação profissional, por exemplo.

3 O termo, inicialmente proposto por Bernard Crick, em 1997, em seu “Relatório Crick”, como ficou conhecido no Reino Unido, era denominado “Letramento político”. Contudo, nesta pesquisa, optamos pelo termo “Letramento cidadão”, visto que consideramos que nossa proposta caminha para o ensino de uma educação para cidadania eficaz. Ressaltamos que utilizaremos o mesmo conceito, definição, alteramos apenas o adjetivo “político”, devido às várias concepções que esse termo adquire e em diferentes contextos.

4 De acordo com o ex-ministro de educação, Ricardo Vélez Rodríguez, em fevereiro de 2019, em uma de suas entrevistas ao Jornal Nexo, afirmou “que seria necessário voltarmos a valorizar a educação cívica, a educação para a cidadania, que é a base do comportamento sobre a qual se sedimenta a vida comunitária. Eu vou dar muita ênfase a isso, à retomada desse processo de ensino de valores fundamentais, tanto no ensino infantil quanto no fundamental e por que não continuando no nível universitário.” Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/04/04/A-educa%C3%A7%C3%A3o-moral-e-c%C3%ADvica-no-Brasil-segundo-este-pesquisador>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

A proposta de educação para cidadania no Relatório Crick contém três elementos essenciais. O primeiro é identificado como os *conhecimentos* e entendimentos à natureza das comunidades democráticas, às questões e aos eventos contemporâneos, à interdependência entre os indivíduos, à Declaração dos Direitos Humanos e suas questões, à natureza da diversidade, da dissensão e do conflito social, às questões sobre meio-ambiente e ao desenvolvimento sustentável, etc, ao lado de conceitos-chaves como democracia e autocracia, direitos e responsabilidades, liberdade e ordem, poder e autoridade, etc.. Neste elemento, incluiremos conhecimentos e entendimentos do cidadão em formação acerca dos direitos fundamentais dispostos na Constituição Federal, a qual é conhecida como “Constituição cidadã”, pois foi concebida durante o processo de redemocratização pelo qual passava o país, além de ser um marco para os direitos dos cidadãos brasileiros, por garantir, em seu artigo 5º, direitos e garantias fundamentais e os deveres do Estado.

O segundo elemento são as *habilidades* e atitudes, as quais consistem em tolerar o ponto de vista dos outros, usar argumentos racionais, reconhecer formas de manipulação e persuasão, usar criticamente a mídia e outras tecnologias para obter informações e desenvolver a capacidade de resolver problemas. Tendo em vista esse elemento, a presente pesquisa acredita que o gênero textual escolhido para o desenvolvimento do letramento cidadão, o Debate Competitivo, é o mais adequado, pois, além de ser um gênero argumentativo, que obviamente colabora para o desenvolvimento da argumentação, ainda estimula a habilidade de tolerância. Além disso o gênero debate favorece para o ensino de:

(...) capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade) (DOLZ, SCHNEUWLY, PIETRO, 2004, p. 241)

O terceiro elemento são os *valores* e disposições, que compreendem a preocupação com o bem comum, a prática da tolerância, a iniciativa e o esforço individual, a disposição para o trabalho cooperativo, a coragem para defender um ponto de vista, a crença na dignidade e na igualdade humana, o compromisso com a cidadania ativa, a determinação em agir com justiça, etc. De acordo com Cosson (2015), esses três elementos que caracterizam o que chamamos de letramento cidadão: *conhecimentos*, *habilidades* e *valores*, se desenvolvidos de maneira didática, na escola, são fundamentais para formação de educandos para que exerçam uma plena cidadania.

Ressaltamos que esses *conhecimentos*, essas *habilidades* e esses *valores* para que efetivos “não devem ser aprendidos como uma lista desencarnada de aspectos, conteúdo e

termos, mas sim embutidos em questões, eventos e atividades de relevância e interesse” (QCA, 1988, p.42), ou seja, esse letramento cidadão foi pensado por nós como o desenvolvimento de competências dos alunos para que eles pratiquem a cidadania desde a escola.

Sobre a abordagem a ser feita desses elementos que compõem o letramento cidadão, no ambiente escolar, concordamos, primeiramente com Cosson (2015), que é interessante que o professor explore-os com seus alunos partindo de questões contemporâneas, preferencialmente temas controversos, levando-os a vivenciar fora e dentro da sala de aula ações e entendimentos que são fundamentais para o exercício da cidadania na vida adulta. Tal proposição contribuiu para pensarmos sobre o objetivo que intencionamos nesta pesquisa, pois a maneira como é feita a abordagem desses *conhecimentos*, *habilidades* e *valores* é o que configura o procedimento da *sequência didática* que buscamos desenvolver aqui.

Além disso, por *aprender sobre e como se tornar um cidadão efetivo* está ligado diretamente à ideia de participação como objetivo maior do letramento cidadão, logo o grande benefício desse letramento é proporcionar o empoderamento dos alunos “para participar efetivamente na sociedade como cidadãos ativos, informados, críticos e responsáveis” (QCA, 1998, p. 9).

O conceito de letramento cidadão, aqui adotado, surgiu na Inglaterra e tem como pressupostos o que está disposto no “Relatório Crick”, que objetivava uma educação para cidadania com o intuito de uma transformação da cultura política neste país tanto nacional quanto localmente. Contudo, ressaltamos que nossa proposta criada a partir desse conceito de letramento cidadão surgido na Inglaterra se diferencia em alguns pontos por se tratar de países diferentes com questões históricas, sociais e culturas também diferentes. Portanto, os *conhecimentos*, as *habilidades* e os *valores* que compõem o conceito de letramento cidadão são dinâmicos dentro da sociedade em que são configurados e demandados. Dessa forma, temas que não foram tratados nesse documento, como racismo, seria relevante para ser abordado em países como o Brasil.

Dessa forma, cabe lembrarmos que ainda que alguns temas não sejam aprofundados no Relatório Crick, também não são negados, pois aparecem nas listas organizadas em blocos de conhecimentos, de entendimentos e de conceitos-chaves; habilidades e atitudes; valores e disposições presentes nesse documento. Portanto, vale pontuarmos que escolhemos este conceito de letramento cidadão, pois, mais do que a inclusão ou a ausência deste ou daquele tema, ele permite que esses temas sejam concebidos e trabalhados numa proposta de aprendizagem cultural, ou seja, levando em consideração o contexto do aluno.

Por fim, à luz do que foi exposto até aqui sobre o letramento cidadão, é possível defini-lo como um processo de apropriação das práticas sociais relacionadas ao exercício efetivo da cidadania por meio de conhecimentos, habilidades e valores.

A seguir, discutiremos sobre como a relação escola e cidadania contribui para formação de um ser social.

2.2.2 A importância da relação: escola e cidadania

Considerando o letramento cidadão como um processo de apropriação de *conhecimentos, habilidades e valores* para o aprimoramento tanto de uma educação voltada para cidadania, como para a manutenção da democracia. Apresentaremos aqui como é importante entender a relação que existe entre a escola e a cidadania para a formação individual e social do aluno.

Para tanto, adotamos em nossa pesquisa uma concepção de educação escolar que não se restringe somente a processos de ensino e aprendizagem, mas como estes são decorrentes da apropriação dos instrumentos culturais no interior de unidades escolares formais.

Processos de aprendizagem e novas concepções emergem advindas de processos gerados no cotidiano do mundo da vida, dos processos interativos e comunicacionais dos homens e das mulheres, no dia a dia, para resolverem seus problemas de sobrevivência (FRIGOTTO e tal, 1998, p.90).

Logo, concordamos com Barbosa (2016) que em um contexto cada vez mais marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade. A escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência.

A partir disso, compreendemos que a educação “é conhecimento sim, mas não se restringe a isso [...] em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura” (PARO, 2010, p. 85). Paro ainda complementa afirmando que, ao tomar a cultura como objeto durante o processo de ensino e aprendizagem, isso amplia os conteúdos da educação, pois forma o homem em sua integralidade, isso porque passa a considerar o homem em toda sua formação histórica: valores, conhecimentos, histórias, crenças, tecnologia, ciências, arte, filosofia. Tudo que é possível de ser apropriado por meio da educação.

Nesse sentido, entender a escola de modo restrito, desconsiderando os aspectos sociais em que os alunos estão inseridos, pode inviabilizar a formação deles como seres

históricos que transcendem a necessidade e assumem plenamente sua condição de sujeitos. Ao contrário, quando esses aspectos sociais são relacionados aos conteúdos, há a conscientização de que o homem não se constrói historicamente sozinho.

O homem precisa do outro para se manter, para sobreviver, ele é um ser plural e nessa articulação com os outros sobrepõe outro aspecto de extrema relevância, ele é um ser necessariamente político — “político aqui é tomado no sentido mais amplo e geral: a necessidade de que todos temos de convivência com grupos e pessoas” (PARO, 2010, P. 88).

A partir do momento que a educação é entendida como uma atualização histórica do homem e como uma condição indispensável para que ele se aproprie da cultura e construa sua própria humanidade histórico-social. É possível percebermos que a escola deve pautar seus objetivos numa dupla dimensão de formação do aluno, a individual e a social. Sendo aquela responsável pelo provimento do saber necessário para o autoconhecimento do indivíduo e esta pela formação do cidadão, tendo em vista sua contribuição para sociedade.

Paro (2007) assegura que, se a educação visa ao homem permitindo a apropriação da cultura, é pela educação que nós nos fazemos humanos. A partir disso, vemos que a educação é um trabalho que tem como fim produzir um ser humano- histórico. Portanto, podemos assim dizer que a dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para manutenção e aprimoramento da democracia.

A escola ajuda a integrar o educando e a torná-lo um ser social. Com isso, “Ao passar valores específicos de uma região ou de um país, passa também comportamentos e permite ao aluno o acesso ao patrimônio cultural da humanidade” (PINSKY, 1998, p. 96). Esse patrimônio tem como partes integrantes os direitos e deveres da vida cidadã.

Diante disso, observamos que a cidadania não é algo abstrato, mas algo relacionado à prática cotidiana. Logo, cabe refletirmos sobre as dificuldades que encontramos para exercer plenamente nossa cidadania e quais são as barreiras que impedem sua prática. Pinsky (1998) atribui essas limitações e dificuldades à própria história do Brasil, e esclarece que a ideia de Estado ter precedido a ideia de Nação contribuiu para o fato de que se criou, de acordo com o autor, uma instituição jurídica sem a existência da correspondente base social. Fato que revela que o Estado brasileiro foi criado por quem o governa, ou seja, imposto ao povo.

Tal acontecimento, ainda hoje, tem contribuído para um modelo de democracia representativa que muitas vezes não atende às necessidades dos cidadãos e tampouco permitem que eles exerçam a cidadania de maneira plena. Esse distanciamento entre o povo e seus representantes é identificado, inclusive, na fala dos cidadãos. Conforme Pinsky (1998), no Brasil, nos referimos ao governo, sempre em terceira pessoa “eles” (Eles erraram/ Eles são

corruptos); enquanto os cidadãos europeus ou norte-americanos se referem ao governo em primeira pessoa (Nós erramos, Nós invadimos). O autor reitera:

Por conta desse divórcio entre governo e sociedade, “eles” não nos respeitam e “nós” não lhes damos legitimidade. Não nos sentimos responsáveis pelos atos do governo [...] A democracia brasileira só se consolidará quando todos nós nos percebermos cidadãos, com direitos e deveres, e não como um bando desarrumado e irresponsável de indivíduos. (PINSKY, 1998, p. 97)

Dessa forma, ressaltamos o quanto essa relação entre escola e cidadania é de suma importância para que o povo perceba que a escola também é um espaço privilegiado, onde problemas que repercutem na sociedade, bem como os direitos e os deveres dos cidadãos podem ser discutidos e ensinados com vistas para uma educação que forme cidadãos plenos e que contribuam, sobretudo, para a manutenção da democracia.

Tendo em vista o importante papel da escola, compreendemos que esta, no Brasil, passa por uma trajetória de conquistas, mas também de desafios, muitos desses tendem a ser tratados de modo secundário devido a questões que vão desde a falta de investimentos na educação pública até mesmo a falta de um planejamento pedagógico dos conteúdos que estejam relacionados às vivências do educando. Entre todos esses desafios, Pinsky (1998) destaca a cidadania, que só nos últimos tempos tem merecido alguma atenção das autoridades responsáveis pelo ensino.

Nota-se que muitos são os problemas de cidadania no Brasil. É a partir disso que buscamos articular a relação escola e cidadania, reconhecendo aquela como um ambiente principal da transmissão do saber sistematizado. Dessa forma, sendo o ambiente responsável por discutir sobre os problemas nacionais, no qual envolveria a participação de todos. De tal modo, concordamos com Saviani (2000) que a escola é insubstituível e incontestável por ser diferente das outras instituições da sociedade. Como bem aponta Barbosa (2015) o papel da escola é intransferível: ensinar, e isso envolve a construção da cidadania.

Por sua vez, a escola deve promover um ensino que vá além da apropriação técnica para o exercício de um trabalho, ela deve desenvolver competências que elenquem conhecimentos teóricos e práticos para que atendam a formação do educando para o mercado de trabalho, mas também para formá-lo como um sujeito pleno de sua cidadania, apto para atender às demandas do mercado, mas também ciente de seus direitos e deveres em relação aos outros âmbitos da vida social.

Portanto, compreendemos aqui que a cidadania, enquanto prática, pressupõe o princípio da participação. Dessa forma, a cidadania, embasada por uma educação escolar de

qualidade, colabora para a formação de sujeitos capazes de participarem ativa e conscientemente de decisões sociais, civis e políticas em contextos local, regional, nacional e até mesmo internacional, permitindo-os o usufruto de seus direitos, bem como de seus deveres que entendemos ser o ápice de suas práticas na sociedade.

Em seguida, explanaremos sobre a produção de textos orais argumentativos no ambiente escolar.

3 O CONTEXTO SOBRE OS GÊNEROS ORAIS E O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

“sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve.” (MARCUSCHI, 2003, p.17).

Os gêneros textuais há muito tempo se fazem presentes no ensino de Língua Portuguesa e de Produção Textual. Contudo, concordamos com Bezerra (2002, p.19) que “A escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringiu seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais.” Apesar de sabermos que tal realidade está mudando, compreendemos o quão é difícil alguns profissionais ou mesmo escolas trabalharem com gêneros textuais, visto que é necessário que a escola propicie atividades a partir das quais os alunos reconheçam o funcionamento da língua materna, para que atuem nos diversos campos da vida em sociedade ao final da vida escolar.

Compreendemos também que, para que isso ocorra, são necessários sugestões de atividades em que os alunos desenvolvam habilidades para produzirem gêneros escritos e orais que vão além de análise epi e metalinguística, mas que tenham, sobretudo, como foco o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, “evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 11). Assim, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) acerca do ensino de gêneros orais argumentativos:

Desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra, produzindo textos em situação de participação social.

Resultados de pesquisas mais recentes apontam para a necessidade de se implementar o currículo efetivamente com questões de oralidade/língua falada e gêneros do discurso, para que se alcancem resultados mais significativos no processo de letramento na escola.

Os estudos com os gêneros da oralidade abrem-se para aplicações a partir dos diversos domínios discursivos (literário, jornalístico, teatral entre outros) que circulam em nossa sociedade e que, portanto, devem fazer parte do letramento de nossos alunos. (BRASIL, 1998, p. 41).

Esse desenvolvimento da capacidade de compreender e de produzir textos orais também se faz presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a qual propõe um ensino de Língua Portuguesa que priorize procedimentos e gêneros textuais que desenvolvam a leitura, a escrita e a oralidade. Dentre esses gêneros, os que se referem ao campo da vida pública, destacam-se os de caráter reivindicatório e propositivo como o Debate. Nesse viés, a BNCC (2017) propõe que os gêneros argumentativos da oralidade não sejam somente para debater ideias, mas que também colaborem para participação do aluno, de forma que este

assuma um lugar de destaque também fora do ambiente escolar, assim “ não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos” (BRASIL, 2017, p. 137).

Esses documentos oficiais, como os PCN's (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017), também propõem um ensino que desenvolva nos estudantes competências argumentativas e objetivos que devem ser alcançados a partir de práticas pedagógicas, contudo não há nesses documentos oficiais uma orientação do aporte teórico que deva ser utilizada pelos docentes para se alcançar esses objetivos e que favoreça essa proposta de ensino de argumentação.

Apesar de tal indício, o ensino da argumentação tem tido grande crescimento, sobretudo, no ensino de gêneros escritos. Observamos que pesquisas na área da argumentação têm influenciado na prática da sala de aula, trabalhos como o de Lopes (2017), Aquino (2018), que vêm colaborando para um ensino de argumentação que vai além do ensino de estratégias argumentativas, mas que desenvolva também a capacidade de o aluno se posicionar diante de diferentes pontos de vista e que saiba construir um discurso que contribua para as práticas sociais em que estejam inseridos por meio de um processo interacional com um posicionamento próprio do aluno.

Nesta pesquisa, concordamos com Aquino (2018) que a publicação dos PCN (BRASIL, 1997) bem como da BNCC (BRASIL, 2017) é um fator preponderante no estímulo à produção de pesquisas sobre argumentação, contudo é relevante observarmos que a proposta de ensino lançada por esses documentos oficiais e a prática em sala de aula do ensino da argumentação ainda são distantes, logo é importante pensarmos nas fontes as quais guiam os professores em suas práticas pedagógicas, pois, a falta de um aporte teórico pode impactar de forma negativa o ensino de argumentação na educação básica.

Nessa perspectiva, de se pensar sobre o ensino de gêneros orais argumentativos, concordamos com Grácio (2010) que um ensino de argumentação significativo é aquele que parte da vivência do aluno em decorrência de uma problemática que possa impulsionar a discussão de pontos de vista contraditórios e plausíveis por meio da interação. Assim, afirmamos que, de acordo com Aquino (2018), no ensino de argumentação, além de serem desenvolvidas habilidades ligadas à aprendizagem de estratégias argumentativas, é necessário que também se façam considerações sobre a organização discursiva, sobre um olhar avaliativo

em relação aos diversos pontos de vista que circundam a problemática discutida. Dessa forma, há a possibilidade de se contribuir com soluções viáveis para determinado conflito de ideias/interesses, além de fortalecer os princípios democráticos que direcionam a vida social.

Sabemos que, mesmo havendo uma base metodológica disposta nos manuais da educação básica para o ensino da argumentação tanto dos gêneros escritos quanto dos orais, a escola tem dado ênfase para o ensino dos gêneros de linguagem escrita em detrimento dos gêneros orais, conforme Silva (2016), o que corrobora a ideia de que “escrita como forma perfeita da língua, da expressão da realidade e do pensamento” (SCHNEUWLY, 2004, p. 112). Assim, partindo da consideração que temos sobre a linguagem oral, que esta é a linguagem utilizada nas diversas práticas sociais do cotidiano, concluímos que “não tem cidadania no ambiente escolar” (p. 113).

Acrescentamos que, no espaço escolar, é importante para ampliação do percurso com o trabalho dos gêneros orais a ampliação do desenvolvimento da linguagem oral do aluno, passando dos gêneros utilizados no cotidiano (diálogos, relato de família, conversas...) para os gêneros orais das esferas mais formais de utilização da língua (SCHNEUWLY, 2004; GOULART, 2005). Além disso, observamos que a oralidade é tida, conforme pesquisa apontada por Dolz; Schneuwly e Haller (2004), como um meio de aprendizagem da escrita, para a análise do escrito, também como parâmetro para o texto escrito e para a oralização do texto escrito. Tais comprovações elucidam como o oral é incompreendido, enquanto objeto de estudo no ambiente escolar. Essas comprovações foram ressaltadas também por Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 176):

(...) no ensino, só recentemente a competência oral começou a ser aceita ou compreendida como objeto de abordagem escolar. E quando o é, costuma não passar de ponte para o aprendizado da escrita, muito mais respeitada que a expressão oral, em virtude de valores tradicionais.

Em nossa pesquisa, pretendemos desenvolver as habilidades argumentativas por meio da competência oral com o ensino do gênero Debate Competitivo, pondo em prática o que propõe Goulart (2005, p. 65) ao dizer que o oral que se pretende ensinar é o da “tomada da palavra pelo sujeito, com o objetivo de ensinar-lhe a se comunicar, trocar opiniões, apresentar suas ideias, defender seus pontos de vista, ter acesso às informações ou protestar”. Essa proposta da autora contribui para o que pretendemos em nossa pesquisa que é desenvolver nos alunos, por meio do ensino da argumentação, com um gênero oral, o protagonismo deles nas diversas situações sócio-discursivas e no exercício da cidadania, visto que consideramos que a

exclusão ou mesmo a inclusão social desses alunos nas práticas sociais perpassam as práticas linguageiras da competência oral, como dispõem os PCN/LP (BRASIL, 2001, p. 25):

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

Dessa forma, percebemos que o ensino dos gêneros orais fornece subsídios para que os alunos saibam adequar a sua forma de se comunicar às diversas situações sociocomunicativas, sejam essas informais ou formais, garantindo-lhes uma colaboração para o desenvolvimento da sua formação como aluno e cidadão. Nesse sentido, compreendemos que a didatização dos gêneros orais no ensino é de suma importância para desenvolver a habilidade oral, ainda que esta possa fazer parte da vida cotidiana do aluno em outros espaços, além do escolar. Contudo, concordamos com Goulart (2005) que outros espaços podem favorecer esse desenvolvimento por meio das interações, porém a escola é o espaço que deve assegurar de forma mais sistemática essa habilidade.

Além disso, consideramos em nossa pesquisa que o ensino da argumentação, por meio de um gênero oral, deve ir além da análise e da apreensão de características linguísticas e textuais do gênero, pois deve ser pautado também em um modelo de argumentação interacional, conforme propõe Santos; Azevedo (2017, p. 3):

Uma didática da argumentação voltada ao desenvolvimento do pensamento argumentativo, pessoal e efetivo exige práticas pedagógicas que possibilitem ao estudante se situar social e historicamente, tomar posicionamento e construir pontos de vista perante uma questão problemática. Essas atividades devem partir da interação de discursos em torno de questões dúbias e em situações comunicativas válidas, pois os discentes precisam vivenciar a troca de turno e, ao serem confrontados com ideias opostas, precisam ser incentivados a avaliar e construir uma crítica com relação ao pensamento do outro.

Desse modo, para extrapolar um ensino de argumentação que se limita apenas a fatores gramático-textuais e que, de certa forma, não contribui para o desenvolvimento pleno das habilidades orais, o aluno deve estar situado em uma realidade que lhe propicie discussões de problemáticas que requeiram soluções. A partir desse viés, aponta Grácio (2010), torna-se imprescindível que a argumentação esteja ligada a problemáticas, pois dialoga com os projetos de letramento.

Concluindo o pensamento de Grácio (2010) sobre o ensino da argumentação, ele afirma que deve partir do princípio de que as questões argumentativas se constituem como

aquelas nas quais os desfechos não eliminam ou solucionam todos os aspectos problemáticos, visto que uma premeditação de ações para agir diante de tais perguntas poderia gerar um desfecho situacional e prático que pareça manipulado. Contudo, acreditamos que propor respostas para determinadas problemáticas não significa que haja uma manipulação dos resultados, mas um direcionamento de soluções possíveis de serem realizadas, considerando também que há outras respostas e/ou soluções para essas questões.

Em nosso projeto, propomos desenvolver habilidades ligadas à competência argumentativa, por meio do ensino do gênero Debate Competitivo, que direcionem o aluno para o desenvolvimento de um letramento cidadão. Essas habilidades que levam à competência argumentativa se constituem de ações físicas e mentais, bem como a aprendizagem de conhecimentos, atitudes e até valores que perpassam o exercício da cidadania. A competência argumentativa está disposta na BNCC (2017), a qual destaca que:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

Observamos que a competência argumentativa geral descrita acima não está relacionada somente aos aspectos estruturais do discurso argumentativo, ela baseia-se em uma concepção de argumentação como prática social, por meio da qual o sujeito tem condições de colaborar de forma ativa, colocando suas opiniões que afetam o individual e o coletivo, desse modo, propondo um ensino da argumentação situado e com problemáticas vivenciadas pelo aluno e que estejam além das que são discutidas no ambiente escolar. Para tanto, acreditamos que nossa pesquisa colabora para que haja uma sistematicidade desse ensino, sobretudo, quando nos propomos a ensinar um gênero da oralidade, a qual é ainda mais presente nas práticas sociais.

Nesse sentido, a BNCC (2017) demonstra uma preocupação com o desenvolvimento do raciocínio crítico e ético dos alunos, o que colabora para uma formação cidadã, a qual desenvolve no aluno a preocupação com ele e com o meio em que está situado. Logo, concordamos com Aquino (2018, p. 74) que é importante “saber organizar argumentos, contra-argumentar, respeitar a opinião alheia”. Contudo, o ensino da argumentação deve ir além disso, pois deve propiciar aos alunos, também, a participação efetiva em suas práticas sociais,

exercendo a cidadania. Assim, além de aprender argumentação para participar de exames/vestibulares, esta deveria ser ensinada e aprendida para a vida em sociedade, conforme propõe Fiorin (2015, p. 9):

A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazerem alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias.

A proposta de Fiorin trata de um ensino de argumentação ligado não só à aprendizagem das técnicas argumentativas, que estão presentes na produção de textos argumentativos, mas também trata de uma argumentação ligada à vida em sociedades democráticas. Democracias estas que estão cada vez mais em colapso, não somente no Brasil, mas em outros países do mundo. Conforme Levitsky e Ziblatt (2018), as democracias arruinavam-se há alguns anos, por meio de homens armados que eram contra o regime democrático, por exemplo, em países como Argentina, Uruguai e aqui mesmo no Brasil, já passaram por golpes militares que arruinaram suas democracias. Contudo, hoje, observamos que as “democracias podem morrer não nas mãos de generais, mas de líderes eleitos — presidentes ou primeiros-ministros que subvertem o próprio processo que os levou ao poder” (2018, p. 15).

Nesse contexto, ressaltamos o quanto um ensino de argumentação que estimule os alunos, cidadãos em formação, a discutirem e refletirem sobre seus direitos se torna algo cada vez mais importante para um ensino e uma aprendizagem de caráter cidadão que fortaleça as práticas sociais democráticas.

Na seção seguinte, explanaremos sobre o gênero oral debate e seus diferentes tipos e características.

3.1 O gênero oral debate

A oralidade é a modalidade da língua mais utilizada pelo ser humano. Conforme Marcuschi (2010, p. 17), o ser humano é em essência um “ser que fala” e não um “ser que escreve”. Contudo, o autor deixa claro que a oralidade não é superior à escrita, pois ambas as

modalidades são possíveis na língua, além de possuírem suas especificidades e serem importantes nas interações sociais.

Antes de escrevermos sobre o gênero Debate Competitivo, cabe escrevermos algumas considerações acerca da oralidade, já que tal gênero pertence a modalidade oral. Marcuschi (2010), numa perspectiva sociointeracionista, defende que as regras da língua não explicam o falar (ou escrever) bem, mas explica que usar a língua bem é, em ambas as modalidades, produzir “um efeito de sentidos pretendido numa dada situação” (MARCUSCHI, 2010, p. 9).

Os alunos, durante a preparação para o gênero oral Debate, costumam utilizar o texto escrito para selecionar e sistematizar seus argumentos. A partir disso, concordamos com Marcuschi (2001) que a fala e a escrita fazem parte de um *continuum*, logo, apesar de terem características próprias, não são propriamente distintos, pois fazem parte de um mesmo sistema linguístico: a língua. Desse modo, "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos". (MARCUSCHI, 2001, p. 37)

Para o autor, a oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso”; enquanto a fala é definida como “uma forma de produção textual-discursiva” pertencente à esfera oral, “sem uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). A partir dessas definições, compreendemos que, para o autor, a fala e a oralidade são distintas, apesar de serem bastante próximas. A fala é da ordem do sonoro, mesmo que acompanhada de outros elementos prosódicos, recursos expressivos, gestos etc. Já a oralidade, apesar de ter uma realidade sonora, extrapola essa realidade, pois abarca elementos mais complexos, a saber: as práticas sociais.

Dentre alguns autores que falam sobre as especificidades do texto falado está Koch (2015). Para a autora, o texto falado possui dialogicidade (em seu sentido estrito dialogal) quando é produzido em uma situação face a face entre os interlocutores. Além disso, algumas propriedades que a autora diz sobre o texto falado é que, apesar de todo texto (oral ou escrito) passar por um processo de coprodução por parte dos interlocutores, é importante ressaltar que toda produção escrita se realiza por meio do texto falado. Outra observação feita pela autora é que, quando um indivíduo produz um texto escrito, há um distanciamento entre ele e seu futuro leitor. Já na produção do texto falado, percebe-se a aproximação direta entre falante e ouvinte

de forma mais explícita. A autora apresenta algumas características que são próprias da fala, as quais apresentamos em tópicos a seguir, conforme Koch (2015, p. 44):

- a) O planejamento e o replanejamento da fala ocorrem o tempo todo localmente, durante a comunicação, a depender de cada novo jogo de linguagem lançado na situação comunicativa.
- b) Visto que o planejamento e a verbalização ocorrem simultaneamente, o texto falado está sempre em se fazendo (*in statu nascendi*).
- c) Apresenta descontinuidades por motivos pragmáticos e cognitivo-interacionais.
- d) Possui uma sintaxe própria, contudo conservando a sintaxe geral da língua (MARCUSCHI, 1986; KOCH, 1992, 1997).
- e) A fala é um processo dinâmico, enquanto a escrita é um processo estático (HALLIDAY, 1985, p. 74).

A partir de tais características, concordamos com Marcuschi (1986) e Koch (2015) ao ressaltarem que o texto falado, quando produzido face a face, sua coprodução é também marcada pela cooperação e coargumentação, características importantes que evidenciam que se os turnos de fala em um texto oral, como o gênero Debate, se fossem analisadas cada fala de maneira separada, o texto não seria compreendido completamente.

De acordo com Lopes (2017), a produção do texto falado possui uma especificidade: ele se desenvolve de maneira colaborativa, no sentido de que os interlocutores elaboram conjuntamente o texto. Esse tipo de produção se classifica como produção “on-line”. Nesse tipo de interação, os interlocutores partilham do mesmo tempo e espaço físico (*in praesentia*). Outra importante característica da produção do texto falado é que as circunstâncias imediatas na produção do texto falado exigem, algumas vezes, que o rigor com a sintaxe da língua seja deixado de lado por razões de ordem pragmática. Contudo, devemos ressaltar que a aparente desordem causada pelas hesitações, truncamentos, repetições, paráfrases, entre outros, não fazem o texto falado ser caótico, pois ele possui uma estrutura que lhe é própria (KOCH, 2015, p. 45-46). Tais características, possivelmente, encontraremos durante nossa investigação do gênero Debate Competitivo. A seguir, prosseguiremos nossa discussão sobre os gêneros orais, em específico sobre o Debate, com as investigações dos pesquisadores da Universidade de Genebra.

3.1.1 Os estudos genebrinos e os tipos de debates

Os pesquisadores da Universidade Genebra Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2011^a; 2011b) e seus colaboradores colaboram com a ideia de Bakhtin (2003) de que os gêneros são *tipos relativamente estáveis de enunciados* e que possuem três elementos constitutivos: construção composicional, conteúdo temático e estilo. Schneuwly (2011a, p. 25) afirma que o gênero possibilita uma ação discursiva, na qual os fins são possibilitados pelos meios. Nesse sentido, o pesquisador refere-se aos gêneros como *megainstrumentos*:

Poderíamos aqui [...] considerar o gênero como um “megainstrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se assim, compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade (SCHNEUWLY, 2011a, p. 25).

Nessa perspectiva, observamos que o gênero é visto como algo essencial para a vida em sociedade, visto que, assim como os instrumentos de produção que contribuem para elaboração de objetos de um certo tipo, os gêneros textuais são *megainstrumentos* que contribuem para uma estrutura maior que é a comunicação, a qual é algo imprescindível para a sociedade. Dessa forma, observamos que a ideia de megainstrumento remete a um sistema complexo de interação, um instrumento articulado a tantos outros instrumentos, com formas e funções heterogêneas.

Nas investigações realizadas pelos pesquisadores de Genebra, observamos que o gênero é tratado não simplesmente como um objeto de uso da sociedade, mas como um objeto de ensino, conforme Schneuwly (2011a, p. 27) afirma: “os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas”. Logo, o autor defende que, se as pessoas normalmente já dominam os gêneros mais simples, que são espontâneos, da esfera cotidiana, elas precisam aprender a utilizar os gêneros mais complexos, pertencentes à vida pública (pública em sentido formal). Dessa forma, percebemos que a noção de noção de gêneros primários e *gêneros secundários* de Bakhtin (2003) são utilizadas pelo pesquisador genebrino. Além disso, segundo Schneuwly (2011a), os gêneros mais complexos, diferentemente dos gêneros do cotidiano que se aprendem de maneira mais espontânea, não são apropriados de maneira direta, logo devem ser aprendidos na escola, inclusive, devido aos contextos sociais mais sofisticados em que são exigidos. Desse modo, a escola deveria ensinar esses gêneros

complexos e, conseqüentemente, as competências comunicativas necessárias para vida em sociedade.

Os teóricos Dolz e Schneuwly (2011a, p. 38) consideram que o ensino dos gêneros complexos, classificados como *gêneros públicos*, não estão no âmbito da linguagem incidental, mas é da ordem da aprendizagem intencional. Tais conceitos e perspectivas contribuem para o escopo de nossa pesquisa, visto que pretendemos por meio do ensino do gênero Debate Competitivo desenvolver o letramento cidadão, letramento este do âmbito institucional.

Além disso, o trabalho de Dolz e Schneuwly (2011a; 2011b) e de seus colaboradores nos é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, pois temos como objetivo analisar a construção da argumentação de alunos do Ensino Médio no gênero textual Debate Competitivo com fins para o desenvolvimento do letramento cidadão. Tal gênero é utilizado em situações comunicativas de contextos socioculturais mais complexos da vida pública. Logo, tratando-se de uma comunicação em que a fala não ocorre de maneira espontânea, mas planejada. Dessa forma, sendo um gênero oral público que deve ser ensinado, treinado e preparado por meio de um planejamento didático no contexto escolar.

Os autores, Schneuwly e Dolz (2011b, p. 69), com a finalidade de orientar os professores para o ensino de produção textual, destacaram um ponto essencial no que diz respeito à escolarização do texto. Os teóricos afirmam que os gêneros textuais sofrem modificações quando vão para o ambiente da sala de aula, pois eles estão fora do ambiente ao qual pertencem. Isso porque não foi a esfera escolar que os criou, mas é na escola que um professor pode ensiná-los, visando gerar nos alunos — por meio da abordagem dos aspectos de simplificação do gênero, por meio da ênfase em suas dimensões e por reforçar certos aspectos — competências comunicativas a serem utilizadas em outros gêneros, contribuindo, inclusive, para que essas competências colaborem para inserção dos alunos em novas práticas sociais.

Nessa perspectiva, concordamos que o ensino de gêneros textuais da vida pública, sendo realizado na escola, contribui para que eles exerçam a função de megainstrumentos que colaborarão para comunicação da vida em sociedade. Nesse sentido, a presente pesquisa busca comprovar que o gênero Debate Competitivo pode ser ensinado na escola visando ensinar e desenvolver no aluno seu exercício para vida cidadã.

Os teóricos genebrinos chamam os gêneros que precisam ser ensinados de *gêneros de referência* que, como a própria palavra diz, servem de referência para o gênero transformado/adaptado que se realizará na escola, os quais serão chamados de gêneros escolares e que se tornam uma variação dos *gêneros de referência*.

Na perspectiva de um trabalho sistemático com os gêneros orais, Schneuwly e Dolz (2011b) propuseram uma sequência didática de *debate* que é constituída por módulos de ensino, que buscam provocar intervenções para a melhoria das práticas de linguagem dos alunos, criando interfaces entre “um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011a, p. 43). Contudo, neste momento, ainda não iremos nos debruçar no detalhamento dessas etapas que compõem a sequência didática, pois nos prenderemos a essa explicação na seção de metodologia.

A partir dessas explanações, observamos que o gênero, como objeto de ensino, é imprescindível para que os alunos aprendam na escola a utilizar os chamados gêneros *complexos*, pois esses acabam sendo mais difíceis de serem aprendidos sozinhos. Em geral, sabemos que os alunos não sentem dificuldades de se comunicarem em seus cotidianos, pois, na maioria das situações comunicativas, lhes são exigidos gêneros mais simples (primários). Entretanto, sabemos que para se comunicar por meio dos gêneros secundários se exige uma elaboração de nível mais difícil. Dessa forma, o ensino desses gêneros, por meio de uma ação pedagógica planejada, visando ensinar o aluno sobre as características de um dado gênero e sobre o desenvolvimento das competências necessárias para a utilização adequada desse gênero, torna-se bastante eficaz, pois, aproveitando o que o aluno já traz com ele de conhecimento sobre linguagem e unindo esse saber ao trabalho didático feito em sala de aula, servirá para ajudar os alunos a se comunicarem nas diversas esferas e contextos da vida social.

Nessas diversas esferas sociais, entre os vários gêneros orais e escritos que nelas circulam, Dolz e Schneuwly (2011a; 2011b) e colaboradores destacam o gênero textual oral debate. Ressaltamos que temos como objeto de estudo, nesta pesquisa, o gênero *Debate Competitivo*, o adjetivo *competitivo* é uma característica que diferencia esse gênero do *debate*, tendo em vista algumas das características, finalidade e contexto de uso. Contudo, antes de explanarmos sobre o gênero que escolhemos como objeto de nossa pesquisa, veremos os tipos de debates estudados pelos pesquisadores de Genebra.

A partir de agora, trataremos dos tipos de debates. Inicialmente começaremos com as características básicas desse gênero e, em seguida, sobre os seus tipos. Algumas considerações apresentadas acerca do gênero debate foram os pressupostos que estimularam Dolz, Schneuwly e Pietro (2011, p. 214) para estudarem o debate público como objeto de ensino:

- a) O debate possui uma grande importância social. Apropriar-se dele é condição essencial para uma boa argumentação em público. Levando isso em consideração na formação dos alunos, a escola deve se incumbir de ensinar esse gênero a eles.

b) Embora haja possibilidades de haver debates escritos, os debates orais são mais frequentes. O oral é uma marca intrínseca e elemento privilegiado desse gênero.

c) O gênero debate exige capacidades fundamentais, no âmbito da oralidade, nas seguintes esferas:

- linguística - capacidade de retomar o discurso alheio, de refutar etc.;
- cognitiva - capacidade de criticar;
- social - capacidade de escutar e respeitar o outro;
- individual - capacidade de se situar, de tomar posição, de construir a identidade, entre outras.

d) O debate não é um gênero difícil de ser realizado. Os alunos geralmente possuem algum modelo de debate em mente. Isso pode ajudá-los a começar o trabalho com esse gênero na escola.

Essas considerações sobre o gênero debate foram importantes para as discussões teóricas do grupo de Genebra e para o estudo desse gênero, visto que foi possível verificarem a diversidade a tipológica, a plasticidade e a flexibilidade do debate.

Observemos, a seguir, os tipos de debates e suas características estudadas por Dolz; Schneuwly; Pietro (2011):

I. *Debate de opinião de fundo controverso*: relaciona-se com crenças e opiniões. Tem como objetivo influenciar as posições do outro ou modificar as suas próprias posições. Esse tipo de debate não busca a tomada de uma decisão (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011, p. 215).

II. *Debate deliberativo*: este tipo, diferentemente do anterior, tem como objetivo a tomada de uma decisão. A essência desse debate representa um meio para uma ação (a de decidir o que for melhor). Diante de interesses opostos, este debate favorece a explicitação de motivos e a negociação entre as partes que nortearão a decisão (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011, p. 215).

III. *O debate para resolução de problemas*: este tipo de debate visa explorar os conhecimentos de cada debatedor para a resolução de um problema conceitual do tipo, por exemplo, “por que acontece o eclipse da lua?” O foco desse debate é a construção coletiva, resolução de questões que são da ordem dos saberes (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011, p. 215).

Esses tipos de debates são advindos de pesquisas de outros especialistas, que proporcionaram conhecimentos necessários para que Dolz, Schneuwly e Pietro (2011) elaborassem um modelo didático, uma variação didática a ser trabalhada em sala de aula para

o *debate público regrado*. Nesse sentido, o moderador é o participante que faz a abertura e o fechamento do debate, esclarece as regras do debate, garante o respeito mútuo dessas regras entre os debatedores e realiza retomadas, sínteses, reproposições e reenfoques, quando necessários.

Cabe ressaltarmos que, segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2011), o debate regrado público, quando ensinado na escola, deve ter como objetivo a construção colaborativa de conhecimentos, esse objetivo deve se sobressair em relação à polêmica gerada pelo gênero debate. Tal perspectiva, contribui para este trabalho, pois nossa percepção é de que o debate é um gênero democrático e, em nosso caso específico, temos como objetivo o desenvolvimento de uma competência cidadã nos alunos que colabore para o exercício e para a manutenção da democracia.

Dessa forma, corroboramos com a percepção de que o Debate é um gênero que tem em sua estrutura uma essência democrática e é “um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si –, um motor do desenvolvimento coletivo e democrático” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011, p. 216). Essa percepção contribuiu para escolhermos como escopo desta pesquisa o referido gênero.

Para continuarmos essa discussão, na seção a seguir, detalharemos os aspectos estruturais do gênero Debate Competitivo, o qual escolhemos para ensiná-lo para alunos do Ensino Médio, por meio de uma sequência de didática, visando o desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania.

3.1.2 O gênero Debate Competitivo no contexto de ensino

Trabalhar com um gênero na escola é antes de tudo ter com precisão os objetivos que se pretende alcançar com sua aprendizagem. A relação entre os gêneros textuais e a escola parte da perspectiva adotada por Bronckart sobre gêneros, o qual os reconhece nas práticas sociais da linguagem. Tal relação é reafirmada por Schneuwly e Dolz (2004, p.74) ao defenderem a hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”. Nessa perspectiva, os teóricos enfatizam a questão do gênero como um instrumento de comunicação em determinada situação comunicativa e como um objeto de ensino e aprendizagem do ponto de vista da realidade escolar.

Em nossa pesquisa, elegemos o gênero Debate Competitivo, o qual é classificado como um tipo de debate público e que dentre as tipologias apresentadas por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 250) se enquadra nas três formas que parecem úteis para serem trabalhadas

em sala de aula, conforme propõem os teóricos: o debate de opinião de fundo controverso, o debate deliberativo e o debate para resolução de problemas. Concordamos com os autores que essas três formas de debate são igualmente importantes, contudo, por motivos de ordem prática, escolheremos trabalhar o Debate Competitivo como um objeto de trabalho específico, desenvolvido a partir do *debate de opinião de fundo controverso*, pois acreditamos que este, para os objetivos que elencamos neste trabalho é a forma mais interessante para alcançarmos o nosso objetivo geral, que é analisar a construção da argumentação de alunos do Ensino Médio por meio do Debate Competitivo, visando o desenvolvimento do letramento cidadão.

Além disso, essa forma de debate é a que mais permite, de acordo com Dolz, Schneuwly e Pietro (2004. p. 253), “distinguir diversos tipos de argumentos” o que coaduna com a teoria da argumentação que escolhemos para embasar nosso trabalho: o “Tratado da Argumentação” de Perelman e Olbrecht- Tyteca (2014). Ademais, dado nosso enfoque fundamentalmente textual, ressaltamos que nesta pesquisa não nos interessa somente analisar a construção argumentativa dos alunos limitando-nos aos aspectos linguísticos, como o ensino e a aprendizagem de estratégias argumentativas, mas interessa-nos também o debate, sobretudo, pelos papéis em que nele desempenham os debatedores, que acentuam a prática discursiva antes como uma construção coletiva, interativa e promotora de um letramento social que contribui para o desenvolvimento do aluno, enquanto sujeito crítico e cidadão em formação.

Ressaltamos que formular um modelo didático de gêneros é levar em consideração três momentos, de acordo com Guimarães (2007): os conhecimentos existentes sobre os gêneros de texto, as capacidades observadas dos aprendizes e, por fim, quais os objetivos de ensino. Sendo assim, defendemos que um modelo didático para o ensino do gênero Debate Competitivo é necessário para o contexto sociocultural, visto que ele colabora para o papel que deve ser cumprido pela escola — um espaço de formação para cidadania e para o protagonismo — habilitando seus alunos a agirem de forma autônoma nas diversas situações sociodiscursivas.

Nesse sentido, o gênero Debate Competitivo insere-se dentro desse contexto formativo, pois, tendo em vista seu caráter de debate de opinião de fundo controverso, contribui para as discussões acerca de problemáticas sociais de ordem, muitas vezes, polêmicas.

Para descrevermos sobre a estrutura do gênero Debate Competitivo nos pautamos no Manual de Debates formulado pelo Instituto Brasileiro de Debates⁵ (IDB), o qual, no Brasil, teve seu início com as competições iniciadas pela Sociedade de Debates da Universidade

5 O Instituto Brasileiro de Debates se denomina como uma associação, sem fins lucrativos, que visa promover a tradição de debates, por meio de campeonatos que ocorrem em diversas instituições de ensino brasileiras espalhadas em diferentes estados do país. Disponível em: < <https://ibdebates.org/pt/>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

Federal do Ceará (UFC) em 2010. O IDB foi formado em 2013 e teve seu primeiro campeonato em 2014, na cidade de Belo Horizonte. Atualmente, o IDB conta com a participação de nove sociedades de debates associadas ao instituto.

A Sociedade de Debates da UFC, assim como as demais sociedades de debates do Brasil e o próprio IDB seguem como modelo de debate o *parliamentary debate*, gênero utilizado nas discussões deliberativas da *British House of Commons* (Casa ou Câmara dos Comuns Britânica). Esse modelo não permite discursos escritos por seus membros. Ou seja, os debatedores utilizam da fala, algumas vezes, de maneira improvisada durante a competição e utilizando-se apenas de pequenas notas escritas durante o debate e o período de preparação.

A estrutura do gênero Debate Competitivo baseia-se, como dito anteriormente, no Parlamento Britânico, por isso segue a mesma composição formada por quatro grandes bancadas, as quais se dividem em duas bancadas de defesa da moção e duas bancadas de oposição desta moção. Ressaltamos que a *moção* é como é chamado o tema debatido. Cada bancada possui dois oradores que discutirão alternadamente no tempo médio de sete minutos. A discussão inicia-se sempre pelo primeiro debatedor (orador) da primeira bancada de defesa.

As fases, que deixam o Debate Competitivo mais sistemático para o público, se dividem em três, de acordo com Instituto Brasileiro de Debates (2017):

- 1) **A fase introdutória** ou **a primeira fase** é composta dos quatro discursos iniciais, isto é, os quatro debatedores, dois de defesa e dois de oposição.
- 2) **A fase de expansão** ou **segunda fase** é composta pelos terceiros discursos de cada bancada, nos quais ocorre uma expansão dos argumentos em relação à moção (tema) debatida.
- 3) **A fase de *whip*⁶** ou **fase final** é composta pelos últimos discursos de cada bancada, nos quais as bancadas têm a responsabilidade de fazer um resumo do debate e o orador de cada bancada deve expor o motivo pelo qual a sua bancada deve ser vitoriosa.

A partir de agora, detalharemos cada uma das fases apresentadas acima.

A fase introdutória ou primeira fase é o momento em que se apresenta o tema, destacando os pontos relevantes do assunto a ser discutido e é o maior espaço para argumentos

⁶ Na terceira fase do Debate Competitivo, há dois discursos de *whip*, um diz respeito ao *whip* de defesa, que é uma finalização do debate que deve “repassar” aquilo que foi apresentado até então, esclarecendo para os ouvintes quais foram e como se deram os principais confrontos de ideias entre as bancadas do debate, evidenciando os pontos fortes da defesa. E o *whip* de oposição, que deve refutar os argumentos apresentados pela defesa e demonstrar o porquê esta deve ganhar o debate.

dentro do debate. Nesta fase, os debatedores da primeira bancada de defesa ficam responsáveis por contextualizar os ouvintes e os outros debatedores para que, assim, consigam guiar o debate. Nesta bancada de defesa, há uma das partes mais importantes do Debate Competitivo, pois é nela que se define a moção (tema) a ser debatida.

O papel de apresentação da definição da moção é do primeiro deputado da bancada de defesa, ou seja, o primeiro debatedor a se apresentar, este deve fazer a elaboração de uma boa definição, a qual ocorre quando há um reconhecimento do tipo de moção que irá ser debatida. Os tipos de moção são dois:

1- **Moções de princípio:** nesse tipo de moção costumam-se serem afirmadas crenças, convicções e planos mais ideológicos do que fatídicos. Observemos a seguinte moção (tema) “Esta casa acredita que o armamento civil é necessário para segurança pública”, notamos que, ao se debater sobre essa moção, as opiniões tenderiam a se pautar mais em teorias filosóficas ou abstratas do que em dados estatísticos. Dessa forma, construindo um debate preponderantemente principiológico.

2- **Moções de medida:** é aquele modelo de moção que declara ou convoca uma ação prática, por exemplo, a moção “Esta casa realizaria uma intervenção militar na Venezuela”. São os tipos de moções que costumam tratar com maior intensidade assuntos da atualidade, utilizando dados estatísticos e fatídicos.

Neste momento inicial do debate, o tipo de moção não deve ficar explícita, porém seu reconhecimento deve ser construído durante a fase de preparação dos debatedores, por isso o estudo de preparação antes do debate é um momento muito importante para o reconhecimento dos debatedores sobre o tipo de moção. Ressaltamos que a explicitação sobre o tipo de moção deve ficar clara durante o primeiro discurso, no qual o primeiro deputado não dirá de modo direto o tipo de moção, mas o reconhecerá e destacará os caminhos que serão trilhados perante o reconhecimento. Na definição da moção, o debatedor deve construir um raciocínio que vá do mais abrangente para o mais específico, pois, dessa maneira, ele conseguirá conduzir os ouvintes (auditório) para o ponto central do debate.

A bancada de defesa é responsável por uma definição de moção que seja mais relevante e debatível, ou seja, aquela que permite serem discutidos pontos opostos de maneira clara, depois disso, o primeiro debatedor pode expor seus argumentos acerca da moção. Já a bancada de oposição é responsável por ir de encontro ao texto da moção e ao discurso da bancada de defesa. Essa bancada, diferentemente da de defesa, não tem uma função específica. Logo, para os debatedores que apreciam a liberdade para argumentar têm-se uma excelente

oposição, pois propicia uma postura mais técnica e uma argumentação mais direcionada dentro do debate.

Na segunda fase do debate, é quando ocorrem os discursos das segundas bancadas, nesse momento é quando há a ampliação da visão do debate. A extensão do debate que ocorre, nesta fase, se responsabiliza por inovar, ou seja, após os debatedores desta segunda bancada observarem a linha argumentativa seguida nos primeiros discursos das primeiras bancadas, eles traçam um novo aspecto ainda não abordado acerca do tema. A extensão da argumentação pode ser desenvolvida por dois tipos: área do conhecimento e aprofundamento.

A extensão da argumentação por área de conhecimento é quando se define a área do que já foi dito e desenvolve esses argumentos a partir de uma outra área de conhecimento diferente. Por exemplo, a moção: “Esta casa acredita que os chefes de organizações criminosas do narcotráfico deveriam ser executados e não presos”, supondo que a bancada de defesa argumente sobre as atrocidades cometidas por determinados chefes do narcotráfico, destacando questões ligadas aos Direitos Humanos e como tais atitudes são prejudiciais aos princípios dos direitos da pessoa humana. Observa-se que esses argumentos são do âmbito sociológico, visto que geram impactos sociais.

A outra bancada de defesa constrói uma argumentação sobre a referida moção, destacando a questão da falha restaurativa dos sistemas prisionais, a qual colabora para que o tráfico continue a existir, mesmo dentro do sistema prisional, esses argumentos já são mais objetivos, pois referem-se à estrutura do sistema, dando um outro aspecto ao debate.

Outro exemplo que podemos demonstrar de ampliação da visão do debate, nesta segunda fase, é observarmos a moção: “Esta casa defende a adoção de usinas hidrelétricas e nucleares como únicas fontes de energias nacionais”. A primeira bancada de oposição traz em seus argumentos problemas gerados pelo funcionamento exclusivo e em grande escala dessas fontes de energia, dissertando sobre os impactos ambientais. Em seguida, a segunda bancada de oposição fala dos impactos gerados ao meio ambiente, mas acrescenta também os prejuízos que podem ser gerados para os seres humanos, expondo as questões econômicas relacionadas ao tema. Dessa forma, observamos que a segunda bancada de oposição não parte diretamente da moção para construir seus argumentos a respeito do tema, mas parte dos argumentos já apresentados pela primeira bancada, sobre os impactos ambientais, para expandir e diversificar a área de conhecimento.

Na fase final do Debate Competitivo, também chamada de fase *whip*, ocorrem os discursos finais de ambas as bancadas, de defesa e de oposição. Esses discursos têm como

objetivo resumir os discursos das bancadas anteriores e demonstrar os motivos pelos quais suas respectivas bancadas devem ser vitoriosas.

Nesse momento final do debate, os debatedores não podem acrescentar novos argumentos, mas também não pode repetir o que já foi dito pelos outros debatedores ao longo do debate, logo, duas características devem ser tomadas como principais para essa etapa do debate: organização e raciocínio.

A organização se dará no planejamento do debate. O debatedor tem que ter feito uma espécie de plano mental da forma como se organizou o debate e isso pode ser feito, por exemplo, o debatedor definindo os assuntos que foram tratados por cada bancada, o debatedor explicar que o debate foi construído pelas bancadas a partir de duas perspectivas argumentativas: a primeira sob a perspectiva econômica e a segunda sob a perspectiva sócio-política.

A outra característica de um discurso *whip* é o raciocínio, ou seja, é quando o debatedor sistematiza como foi o debate e, a partir disso, faz a refutação dos argumentos apresentados pela bancada de oposição. Além disso, o debatedor desta fase deve elaborar seu raciocínio com base em três princípios: 1) entender a estratégia construtiva e os pontos mais fortes do caso adversário a partir do primeiro discurso da bancada de oposição; 2) elaborar refutações eficientes a essa abordagem e; 3) relacionar essa desconstrução ao desempenho contributivo da sua extensão. Esses três princípios demonstram que esta é a fase mais difícil do debate, visto que nela o debatedor deve demonstrar a relação dos argumentos entre si e a relação dos pontos apresentados com a problemática colocada em foco pela moção.

Por fim, observa-se que, nesta última fase, os debatedores devem, em seus discursos, identificar os principais embates argumentativos que surgiram ao longo do debate, bem como mostrar que nesses embates as suas respectivas bancadas foram vitoriosas, explicando o porquê dos argumentos da extensão das suas bancadas venceram, por meio da formulação de refutações ou por meio de novas análises para se chegar a esse fim.

Toda a explicação sobre a estrutura do gênero se faz relevante, visto que o modelo de debate aqui proposto ainda não foi aplicado para o ensino básico, ele, atualmente, ocorre, sobretudo, em cursos de Direito de diferentes faculdades e universidades brasileiras, como o exemplo já citado, na Universidade Federal do Ceará, na faculdade de Direito, e em outras instituições de ensino superior, como nos cursos de Direito da Universidade de Fortaleza e da Universidade Sete de Setembro.

Após essa explanação sobre a estrutura do gênero Debate Competitivo, na seção seguinte, iremos apresentar quais tipos de argumentos serão ensinados para os alunos durante

o desenvolvimento da sequência didática, que tem por base o modelo proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), visando o desenvolvimento de técnicas argumentativas que os alunos podem utilizar na construção de seus discursos durante o ensino do referido gênero. Os tipos de argumentos selecionados baseiam-se nas técnicas argumentativas propostas por Perelman e Tyteca (2014) em seu Tratado da Argumentação, as quais servirão tanto para o projeto comunicativo quanto para a aprendizagem relacionada ao gênero Debate Competitivo.

4 A CONCEPÇÃO DE ARGUMENTAÇÃO: PERSPECTIVA DA NOVA RETÓRICA

“Argumento provém da raiz arg-, que aparece também na palavra argênteo (=prateado) e que significa —cintilar. Na origem, argumento era o que fazia cintilar uma ideia.” (FIORIN, 2015, p.22)

A presente pesquisa tem como um de seus objetivos específicos elaborar, à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica, uma sequência didática para o trabalho do gênero textual Debate Competitivo em sala de aula do Ensino Médio. Tendo em vista tal objetivo, entendemos que a argumentação é a competência fundamental para o desenvolvimento de uma formação cidadã. Nesse sentido, exporemos a seguir as técnicas argumentativas propostas pelos teóricos Perelman; Olbrechts-Tyteca (2014) — em sua obra *Tratado da Argumentação Nova Retórica*— as quais nos auxiliarão na formulação de nossa sequência didática para o ensino do referido gênero.

Sabemos que o gênero textual Debate Competitivo é essencialmente argumentativo, conforme a proposta de Dolz e Schneuwly (2004), e pertence ao agrupamento dos gêneros do argumentar, o qual tem como domínios de comunicação a discussão de problemas sociais controversos, aspectos tipológicos do argumentar e capacidades de linguagem dominantes como a sustentação, a refutação e a negociação de tomadas de posição. Dito isso, tomaremos como base os trabalhos sobre argumentação de Ribeiro (2015) e Aquino (2018), que apontaram como a argumentação pode ser um meio para formar sujeitos com posicionamentos políticos que demonstrem raciocínio lógico, plausível e ético dentro da escola, tal perspectiva colabora para um de nossos objetivos que é o desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania.

Concordamos com Azevedo e Tinoco (2019) que a argumentação, por meio da Retórica, desde o filósofo Aristóteles (séc. V a. C.), é vista como um modo de empoderamento social. Isso, ainda hoje, não é diferente, pois vemos que, com as demandas sociais do séc. XXI, há uma necessidade de defesa de um posicionamento perante várias situações sociais polêmicas e isso tem trazido uma reflexão sobre as propostas de ensino da argumentação.

Em nossa pesquisa, acreditamos que tais propostas devem considerar as exigências sócio-históricas de nosso tempo, principalmente, levando o aluno a ser um “sujeito integrado”, conforme afirma Freire (2000); visto que, segundo o autor, nossa “inexperiência democrática” não nos deu condições necessárias para a criação de um “comportamento participante que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade com ‘nossas próprias mãos’” (FREIRE, 2000, p.

90), o que caracterizaria a essência da própria democracia. Contudo, nesta pesquisa, acreditamos que a integração social necessária para o fortalecimento de uma democracia deva acontecer por meio de uma educação que desenvolva nos alunos habilidades necessárias para o exercício da cidadania em suas variadas esferas sociais. Nesse sentido, corroboramos a ideia de que:

torna-se ainda mais relevante no Brasil identificar propostas sistematizadas de trabalho com o ensino de argumentação ancoradas na prática social vivencial e não simulada, pois cada um terá a oportunidade de assumir-se como sujeito com identidade cultural (AZEVEDO e TINOCO, 2019, p. 20).

Nesse sentido, buscamos propor um ensino da argumentação, por meio do gênero Debate Competitivo, que seja sistemático e que promova temas que discutam a prática social dos educandos, visando o desenvolvimento de um letramento para o efetivo exercício da cidadania.

Na subseção seguinte, objetivando uma sistematização do ensino da argumentação, exporemos a teoria de Perelman; Olbrechts-Tyteca (2014) e as técnicas argumentativas elencadas em sua teoria que consideramos relevantes para serem ensinadas no Ensino Médio e que contribuem para o desenvolvimento de habilidades no educando, formando-os sujeitos integrados em suas práticas sociais.

4.1 Nova retórica: técnicas argumentativas

Com base em Aquino (2018), propomos uma ressignificação do ensino de argumentação via um evento de letramento⁷: o Debate Competitivo. Para tanto, nos baseamos na proposta de Perelman; Olbrechts-Tyteca (2014), tal escolha foi feita, pois consideramos a argumentação como uma técnica por meio da qual é possível defender opiniões e organizar argumentos tendo em vista os interlocutores e os objetivos que constituem a prática social. Além disso, outro aspecto que nos levou a escolha dessa teoria foi por propormos, em nossa sequência didática, o ensino do gênero Debate Competitivo, o qual discute sempre questões

⁷ Entendemos eventos de letramento, de acordo com Hamilton (2000), Kleiman (1995, p. 40), como “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Junto à imprescindibilidade da escrita somamos as ações de leitura e oralidade, visto que um dos traços dos eventos de letramento é a ideia de contínuo que se estabelece entre essas práticas.

problemáticas e situadas que abrem espaço para diferentes posições e ações por meio das quais os sujeitos interagem socialmente levantando opiniões e possíveis soluções.

Nossa pesquisa terá como base o trabalho realizado por Oliveira (2016), visto que a pesquisadora fez uma análise de textos dissertativos-argumentativos produzidos por candidatos do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e identificou as principais técnicas argumentativas que apareciam nos textos que obtiveram a nota máxima no exame. Este trabalho nos ajuda na escolha de quais técnicas argumentativas são interessantes e importantes de serem ensinadas no Ensino Médio, tendo em vista que o objetivo deste estudo é promover um ensino de argumentação sistemático, o qual desenvolva nos alunos habilidades argumentativas que os auxiliem em suas esferas sociais da vida cidadã.

Dito isso, discorreremos a seguir sobre as técnicas argumentativas de Perelman; Olbrechts-Tyteca (2014), as quais se apresentam em esquemas de ligações que se subdividem em: I- argumentos quase-lógicos; II- argumentos baseados na estrutura do real; III- argumentos que fundam a estrutura do real.

4.1.1 Argumentos quase-lógicos

Os argumentos quase-lógicos são classificados desta forma, pois se apresentam “como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 219). De acordo com Perelman e Tyteca (2014), a argumentação quase-lógica se apresenta de uma forma mais ou menos explícita. Além disso, em “todo argumento quase-lógico, convém pôr em evidência, primeiro, o esquema formal que serve de molde à construção do argumento, depois, as operações de redução que permitem inserir os dados nesse esquema e visam torná-los comparáveis, semelhantes, homogêneos” (2014, p. 219).

O que caracteriza a argumentação quase-lógica é seu caráter não-formal e o esforço mental pela necessidade de sua redação ao formal. A apresentação dos argumentos se realiza de maneira explícita e o orador os expõe com raciocínios formais, nos quais prevalecem pensamentos lógicos.

Os argumentos que se inserem nesta estrutura quase-lógica são: contradição, identidade total ou parcial, transitividade; há ainda os que apelam para as relações matemáticas que são a relação da parte com o todo, do menor com o maior e a relação de frequência. Nos deteremos a fazer uma breve resenha de cada um desses tipos de argumento desta estrutura dos

quase-lógicos, visto que não fazem parte das categorias de argumentos que utilizaremos em nossa sequência didática.

O argumento contradição é quando o orador deseja combater uma tese que está sendo defendida. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 221), esse argumento ocorre quando:

A asserção, dentro de um mesmo sistema, de uma proposição e de sua negação, ao tornar manifesta uma contradição que ele contém, torna manifesta uma contradição que ele contém, torna o sistema incoerente e, com isso, inutilizável. Trazer a lume a incoerência de um conjunto de proposições é expô-lo a uma condenação inapelável, é obrigar quem não quer ser qualificado de absurdo a renunciar pelo menos a certos elementos do sistema.

A identificação e a definição na argumentação definem-se como uma das técnicas essenciais da argumentação quase-lógica, ela se dá por meio da identificação de diversos elementos que são objetos do discurso. Nessa técnica, o procedimento mais característico é o uso das definições. Estas, quando não fazem parte de um sistema formal e pretendem identificar o *definiens* com o *definiendum*, serão consideradas como argumentações quase-lógicas. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 239) apresentam quatro tipos de definições:

- 1) as definições normativas, que indicam a forma em que se quer que uma palavra seja utilizada;
- 2) as definições descritivas, que indicam qual o sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento;
- 3) as definições de condensação, que indicam elementos essenciais da definição descritiva;
- 4) as definições complexas, que combinam, de forma variável, elementos das três espécies precedentes.

Essas definições têm ora caráter de prescrições, ora de hipóteses empíricas referentes à sinonímia do *definiendum* e do *definiens*.

Os argumentos de transitividade, de inclusão e de divisão são pontuados em uma mesma linha de raciocínio, mas os conceituaremos, aqui, de modo separados.

Os argumentos de transitividade são apresentados com uma propriedade formal de certas relações “que permitem passar da afirmação de que existe a mesma relação entre os termos *a* e *b*, à conclusão de que ela existe entre os termos *a* e *c*: as relações de igualdade, de superioridade, de inclusão, de ascendência são relações transitivas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 257).

Já os argumentos de inclusão da parte no todo apresentam dois grupos de argumentos: os que se limitam a demonstrar a inclusão das partes em um todo e os que demonstram a divisão do todo em suas partes. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os argumentos que demonstram a inclusão das partes em um todo limitam-se a confrontar o todo com uma de suas partes e não atribuem nenhuma qualidade particular, tratam como igual cada uma das partes, analisam apenas as relações que permitem uma comparação quase-matemática entre o todo e suas partes. O segundo grupo, a divisão do todo em suas partes, é “a concepção do todo como a soma de suas partes serve de fundamento para uma série de argumentos que podemos qualificar de argumentos de divisão ou de partição” Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 266).

Expomos, de maneira breve, esse primeiro grupo de técnicas argumentativas. A seguir, nos debruçaremos sobre as demais técnicas argumentativas que utilizaremos na construção de nossa sequência didática. Ressaltamos que as escolhas das técnicas argumentativas a seguir que farão parte de nossa sequência didática se dão com base no trabalho de Oliveira (2016), o qual identificou nos textos do ENEM, produzidos, em sua maioria, por alunos do Ensino Médio, que os argumentos baseados na estrutura do real são os mais recorrentes na produção argumentativa escrita. Para nosso trabalho, em se tratando de uma proposta de ensino de um gênero oral, Debate Competitivo, tomemos ainda como base a pesquisa de Aquino (2018), o qual com a proposta de ensino de gêneros argumentativos orais, como o debate regrado, também se filiou teoricamente às técnicas propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca, conforme já foi exposto.

4.1.2 Argumentos baseados na estrutura do real

Vimos, na seção anterior, que os argumentos quase-lógicos pretendem certa validade pelo seu aspecto racional derivado da relação entre fórmulas lógicas e matemáticas, “os argumentos fundados na estrutura do real valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 297).

Os autores deixam claro que não interessa a eles, com base nessas técnicas que se baseiam na estrutura do real, fazer uma descrição objetiva da realidade, mas a maneira pela qual se apresentam as opiniões a elas concernentes; podendo estas, aliás, ser tratadas, quer como fatos, quer como verdades, quer como presunções.

As estruturas argumentativas que constituem esse segundo grupo de técnicas são:

- a) as ligações de sucessão: que englobam o vínculo causal (relação de causa e efeito, meio e fim), o argumento pragmático, o argumento do desperdício e o argumento da direção;
- b) as ligações de coexistência: que englobam entre a pessoa e seus atos, argumento de autoridade, da essência, da ligação simbólica, das hierarquias e das diferenças de grau e ordem.

As ligações de sucessão “unem um fenômeno a suas consequências ou as suas causas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 298). São relações baseadas em dados da vida real dos interlocutores em seu dia a dia, por esse motivo, também, optamos, em nossa pesquisa, trabalhar na sequência didática o ensino da argumentação por meio desses tipos de argumentos que se baseiam na estrutura do real, visto que eles colaboram para nossos interlocutores, alunos do Ensino Médio, a desenvolverem essa habilidade argumentativa por meio de suas vivências e realidades.

O primeiro tipo de ligação de sucessão que discorreremos é a do vínculo causal, esta desempenha um papel essencial, e seus efeitos argumentativos “são tão numerosos quanto variados, permitindo argumentações de três tipos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 299):

- a) as que tendem a relacionar dois acontecimentos sucessivos dados entre eles, por meio de um vínculo causal;
- b) as que, sendo dado um acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pôde determiná-lo;
- c) as que, sendo dado um acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p.300).

Esses três tipos de argumentos são direcionados ao raciocínio indutivo, que visa, em um dado acontecimento, aumentar ou diminuir a crença na existência de uma causa que o explicaria ou de um efeito que dele resultaria. “A argumentação pela causa supõe, quando se trata de atos humanos, que estes são racionais” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p.300).

O argumento pragmático é aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p.303). Ainda sobre este argumento é possível dizer:

que permite apreciar uma coisa consoante suas consequências, presentes ou futuras, tem uma importância direta para a ação. Ele não requer, para ser aceito pelo senso comum, nenhuma justificação. O ponto de vista oposto, cada vez que é defendido,

necessita, ao contrário, de uma argumentação; tal como a afirmação de que a verdade deve ser preconizada, sejam quais forem suas consequências, por possuir um valor absoluto, independente destas. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 303-304)

A partir desse conceito, podemos analisar, como exemplo para este argumento, o tema implantação das cotas raciais, os que são contrários à implantação argumentam que a adoção dessa política criará uma racialização no Brasil (consequência negativa); os favoráveis afirmam que a implantação dessa política corrigirá distorções históricas, fazendo justiça àqueles que sempre foram discriminados (consequência positiva). Dessa forma, observa-se que essas proposições descritivas, que apresentam um fato ou aquilo que se considera como tal, não são possíveis de serem postas em prova, logo percebe-se que seus efeitos são desejáveis e indesejáveis, assim, a argumentação que mostrará se elas são verdadeiras ou falsas.

Os argumentos a seguir se referem à sucessão dos acontecimentos, das situações sem necessariamente excluir a ideia de causalidade, contudo não a coloca em primeiro plano, são eles: o argumento do desperdício, o argumento da direção e o da superação.

O argumento do desperdício ocorre quando se propõe a continuidade de alguma coisa para que não sejam desperdiçados os esforços já feitos. Assim, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), consiste em dizer que uma vez iniciada uma obra, já se aceitaram os sacrifícios que se perderiam em caso de renúncia a ela, dessa maneira, havendo uma continuidade na mesma direção até o êxito final. Um exemplo, retirado de Reboul (2004, p. 175), demonstra que o argumento de desperdício pode estar presente em uma declaração do tipo: “é preciso continuar a guerra porque, caso contrário, todos os mortos teriam tombado em vão”.

O argumento de direção, segundo Fiorin (2015), também conhecido como “rampa fatal”, está voltado para rejeitar alguma coisa, pois esta acarretará uma reação em cadeia, gerando uma perda de controle ou algo indesejado. Assim, “consiste, essencialmente, no alerta contra o uso do procedimento das etapas: se você ceder esta vez, deverá ceder um pouco mais da próxima.” PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 321). Além disso, esse argumento estabelece uma relação causal entre os fins e os meios, podendo o ponto de vista ser, ao mesmo tempo, parcial ou dinâmico.

Esse argumento visa tomar uma etapa solidária de desenvolvimentos posteriores, nesse sentido, segundo os teóricos da Nova retórica:

implica, de um lado, a existência de uma série de etapas direcionadas, a certo objetivo, o mais das vezes temido, e, de outro, a dificuldade, se não a impossibilidade, de deter-

se, uma vez que tomamos o caminho que leva a ele. As réplicas a esse argumento se basearão, pois, num ou noutro destes pontos. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 324).

O argumento da superação, ao contrário do argumento de direção, insiste na possibilidade de ir sempre mais longe num certo sentido, sem que se entreveja um limite nessa direção, e isso com um crescimento contínuo de valor. Nesse tipo de argumentação, o que interessa aos ouvintes é o valor que essa argumentação confere a certos termos situados aquém e sobre os quais versa o debate.

Os argumentos referentes às ligações de coexistência são aqueles que relacionam um atributo com a essência ou de um ato com a pessoa. A essência e o ato permitem explicar ou prever fatos que são considerados sua manifestação. Essas ligações englobam a relação entre a pessoa e seus atos, o argumento de autoridade, da essência, da ligação simbólica, das hierarquias e das diferenças de grau e ordem.

A primeira ligação de coexistência, entre pessoa e seus atos,

é ligada a uma distinção entre o que se considera importante, natural, próprio do ser de quem se fala, e o que se considera transitório, manifestação exterior do sujeito. Como essa ligação entre a pessoa e seus atos não constitui estabilidade da relação existente entre um objeto e suas qualidades, a simples repetição de um ato pode acarretar, seja uma reconstrução da pessoa, seja uma adesão fortalecida à construção anterior. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 334).

Portanto, segundo os teóricos, a ideia de “pessoa” introduz uma estabilidade, contudo essa estabilidade não é completamente assegurada, visto que técnicas linguísticas contribuirão para acentuar a impressão de permanência na argumentação, sendo uma das principais o uso do nome próprio. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 336), durante a argumentação, “a pessoa, considerada suporte de uma série de qualidades, autora de uma série de atos e de juízos, objeto de uma série de apreciações, é um ser duradouro a cuja volta se agrupa toda espécie de fenômenos aos quais ela dá coesão e significado”.

As noções de responsabilidade, de mérito e de culpabilidade são relativas à pessoa, enquanto as de norma se preocupam principalmente com o ato. Os atos permitem construir e reconstruir a imagem das pessoas por meio de ações, modos de expressão, reações emotivas ou juízos.

O argumento de autoridade, condicionado pelo prestígio, representado por uma palavra de honra dada por alguém como uma única prova de asserção, dependerá da opinião que se tem dessa pessoa como uma pessoa de honra. Nesse sentido, esse argumento utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova de uma tese.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) afirmam que o argumento de autoridade é de extrema importância e, mesmo sendo sempre permitido, numa argumentação de ordem particular, contestar-lhe o seu valor não é interessante. Além disso, quanto mais forem relevantes as autoridades que proferem esse argumento, mais incontestável ele se torna.

A ligação por essência permite reportar acontecimentos variáveis a uma estrutura estável, que seria a única a ter importância. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 373). Ademais, os recursos dessa noção de essência podem estar implícitos e servir para explicar certas mudanças. As construções intelectuais, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), que se empenham para realizar essas ligações de essência, servem para explicar fenômenos particulares, concretos, individuais, tratando-os como manifestações de uma essência que se expressa igualmente em outros acontecimentos, objetos, seres ou instituições.

A ligação simbólica para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) se aproxima das ligações de coexistência. O símbolo, para eles, se distingue do signo, porque não é puramente convencional. O significado do símbolo e seu valor são tirados do fato que parece existir, entre símbolo e o que ele evoca, uma relação que os teóricos qualificam de relação de participação.

Sobre essa ligação simbólica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 378) afirmam que:

Pelo fato de que, muito amiúde, símbolo e simbolizado não fazem parte daquilo que, doutro ponto de vista, é considerado uma mesma camada de realidade, uma mesma área, a relação entre eles poderia ser considerada analógica; mas com isso se destruiria o que há de impressionante na ligação simbólica, pois, para que ela desempenhe seu papel, é preciso que símbolo e simbolizado estejam numa realidade mítica ou especulativa, na qual participam um do outro. Nessa nova realidade, existe uma ligação de coexistência entre os elementos da relação simbólica, mesmo quando, na verdade, o símbolo está separado do simbolizado por um intervalo temporal.

O recurso simbólico na argumentação pode desempenhar um papel importante tanto na apresentação de premissas quanto no conjunto da argumentação. O símbolo e o simbolizado estão muito interligados em uma relação estritamente reversível, aquele se modifica com seu uso enquanto símbolo, além disso pode ser utilizado como signo e servir de meio de comunicação, desde que seja compreendida pelos ouvintes. Nesse sentido, o valor simbólico pode construir o objeto de uma argumentação racional, de uma argumentação que visa ao universal.

O argumento das hierarquias constitui-se “como os valores que fazem parte dos acordos que servem de premissas ao discurso.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 384). O orador também poderá se basear em uma correlação entre os termos da hierarquia

discutida e os de uma hierarquia aceita, poderá recorrer também ao que é qualificado de argumento de hierarquia dupla. Esse argumento muitas vezes está implícito. Atrás de uma hierarquia delinea-se outra hierarquia, esse recurso é natural e ocorre de forma espontânea, porque seria dessa forma que o interlocutor sustentaria sua afirmação.

Sobre as hierarquias Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 386) explicitam que:

Todas as ligações fundadas na estrutura do real, sejam elas de sucessão ou de coexistência, poderão servir para ligar duas hierarquias, uma à outra, e para fundar o argumento de hierarquia dupla. A relação de causa a efeito é que permitirá hierarquizar as variações de volume de um corpo conforme a variação da temperatura. Inversamente, uma hierarquia dos fins pode ajudar-nos a estabelecer uma hierarquia dos meios [...].

Os argumentos concernentes às diferenças de grau e de ordem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) ressaltam que ao examinar o argumento de hierarquia dupla estes se fundamentam em

hierarquias que podem ser *quantitativas* ou *qualitativas*. As hierarquias quantitativas “só apresentam entre seus termos diferenças numéricas, diferenças de grau ou de intensidade, sem que haja entre um termo e o seguinte um corte devido ao fato de se passar a outra ordem”. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 393).

Ademais, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) afirmam que as considerações relativas à ordem, resultem elas da oposição entre uma diferença de grau e uma diferença de natureza, ou entre uma diferença de modalidade e uma diferença de princípio, tem o efeito de minimizar as diferenças de grau, de igualar mais ou menos os termos que só diferem entre si pela intensidade e de acentuar o que os separa de termos de outra ordem. Em contrapartida, a transformação de diferenças de ordem em diferenças de grau produz o efeito inverso; ela aproxima, uns dos outros, termos que pareciam separados por uma barreira intransponível e ressalta as distâncias entre os graus.

Os argumentos relativos às diferenças de ordem preparam ou supõem considerações sobre o fenômeno que marca o corte: a mutação, a emergência, explicarão o pulo de uma ordem para outra na cadeia evolutiva.

Por fim, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 398) esclarecem que:

Toda elaboração conceitual modifica de um modo ou de outro as hierarquias admitidas, reduzindo uma distinção de ordem a uma diferença de grau ou, inversamente, substituindo uma hierarquização por outra, julgada mais fundamental. Esses modos diversos de estruturar e de reestruturar o real exercem inegáveis efeitos sobre as avaliações e sobre a maneira de fundamentá-las.

Sobre as técnicas baseadas na estrutura do real, observamos em trabalhos como o de Oliveira (2016), que essas são as técnicas mais comuns em textos argumentativos produzidos por alunos do Ensino Médio, principalmente os argumentos fundados nas relações de sucessão. Isso foi fator determinante para que escolhêssemos essas para compor o ensino de argumentação que propusemos em nossa sequência didática para o ensino do gênero Debate Competitivo.

4.1.3 Argumentos que fundam a estrutura do real

Os argumentos pertencentes à terceira técnica argumentativa não são vistos como conformes à maneira como se estrutura a realidade, mas que são considerados modos de organização da realidade. Ou seja, partem de um dado em que o orador, com base nele, fundamenta uma realidade à qual pretende fazer o auditório aderir. Os tipos de argumentos que pertencem a essa técnica se dividem em dois grupos: no primeiro, são os argumentos indutivos ou analógicos, isto é, aqueles em que se generaliza a partir de um caso particular; no segundo, aqueles em que se transpõe para outro domínio o que é aceito num campo particular.

Os argumentos indutivos ou analógicos apresentam-se por exemplo, por ilustração⁸ ou por modelo/antimodelo. Os argumentos que se transpõem para outro domínio o que é aceito num campo particular é o *argumentum a simili* (por analogia).

O primeiro item de argumentação pelo exemplo permite uma generalização, “essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir de casos particulares ou, pelo menos, sobre os efeitos da inércia”. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 399). Para exemplificar, citamos uma narrativa em que um servidor público não cumpre suas funções no trabalho e que por isso foi exonerado, disso concluímos que todos os servidores públicos não cumprem suas funções. Observamos que o exemplo parte de um caso particular para comprovar uma tese.

Essa proposição geral pode surgir no início, no meio ou no final do texto. O que importa é que ela seja a generalização fundada numa história de vida; o caso concreto pode ser breve ou longo seu desenvolvimento.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), seja por qual for a maneira pela qual o exemplo é apresentado, em qualquer área que se desenvolva a argumentação, o exemplo

⁸ Segundo Fiorin (2015), os termos ilustração e exemplo são intercambiáveis na linguagem cotidiana, contudo, na retórica, eles indicam argumentos diferentes.

deverá usufruir de um estatuto de fato, pelo menos provisoriamente. Nesse tipo de argumento, o papel da linguagem é essencial. Ainda para os teóricos, “quando dois fenômenos são subsumidos sob um mesmo conceito, a assimilação deles parece resultar da própria natureza das coisas, ao passo que a diferenciação deles parece necessitar de justificação”. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 406). Ademais, “a argumentação pelo exemplo fornece um caso em que o sentido e a extensão das noções são influenciados pelos aspectos dinâmicos de seu emprego” (2014, p. 406).

O argumento por ilustração se difere do exemplo em razão do estatuto da regra que uma e outro servem para apoiar. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 407) afirmam que a ilustração tem a função de “reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumentam-lhe a presença na consciência”. Além disso, a ilustração tem um papel diferente do exemplo, pois sua escolha estará sujeita a critérios; enquanto o exemplo deve parecer inquestionável.

A ilustração tem por objetivo aumentar a presença, concretizando uma regra abstrata por meio de um caso particular, é comum a tendência de nela ver uma imagem. Ou seja, a ilustração não pretende substituir o abstrato pelo concreto, nem transpor as estruturas para outra área, como a analogia. A ilustração é, na verdade, um caso particular que corrobora a regra e que pode servir para enunciar. Ademais, ela tende a ser escolhida pelo orador, sobretudo, pela repercussão afetiva que pode gerar no auditório.

Na próxima argumentação por modelo e antimodelo, um comportamento particular pode não só servir para fundamentar ou ilustrar uma regra geral, como também estimular a uma ação nele inspirada. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), nesse modo de argumentação, pode servir de modelo pessoas ou grupos cujo prestígio valoriza os atos. O valor da pessoa, reconhecido previamente, constitui a premissa da qual se tirará uma conclusão preconizando um comportamento particular. Nesse sentido, o modelo consiste em indicar uma conduta a seguir-se e em uma espécie de caução à conduta adotada. Os teóricos afirmam que:

Há que acrescentar, porém, que a diferença ao modelo pode, por sua vez, ser dada como modelo; propõe-se como modelo aquele que é capaz de furta-se às tentações da imitação. O fato de poder haver uma argumentação pelo modelo nesse plano da originalidade mostra claramente que os modos de argumentação se aplicam às mais diversas circunstâncias, o que significa que a técnica argumentativa não é ligada a tal situação social definida nem ao respeito a estes ou àqueles valores. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 415)

Ao contrário do modelo, o qual incentiva para que se comportem como ele; o antimodelo é o inverso, pois faz com que se afastem dele. Há um estímulo a distinguir-se de alguém, a introdução do antimodelo, em vez de visar simplesmente a um efeito repulsivo, também pode servir de início para uma argumentação *a fortiori*, representando o antimodelo um mínimo abaixo do qual é indecente descer. Desse modo, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 419) explicam que:

Ao propor a outrem um modelo ou um antimodelo, o orador subentende, a não ser que restrinja o papel deles às circunstâncias particulares, que ele próprio também se esforça para aproximar-se ou distinguir-se deles. Isso possibilita réplicas cômicas, do gênero desta: ao pai que diz ao filho, que estuda pouco, ‘Na tua idade, Napoleão era o primeiro da classe’, o menino retruca ‘E na tua idade, ele era imperador’.

O segundo grupo da técnica dos argumentos que fundam a estrutura do real é o argumento de raciocínio por analogia, que tem semelhança com o argumento por comparação. Contudo, não pode ser considerado do grupo dos quase-lógicos, visto que não é fundado no princípio da identidade como a comparação, mas baseia-se na experiência.

Nesse argumento, conhecido também como *argumentum a simili*, o que se compara são as relações que levam em conta quatro termos: *a* está para *b*, assim como *c* está para *d*, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

Os teóricos afirmam que essa concepção de analogia está relacionada à uma tradição muito antiga, utilizada por Kant, por Whately, por Cournot e que não está inteiramente esquecida. Perelman e Olbrechts-Tyteca citam um exemplo de Aristóteles para exemplificar uma analogia simples e típica: “Assim como os olhos dos morcegos são ofuscados pela luz do dia, a inteligência de nossa alma é ofuscada pelas coisas mais naturalmente evidentes”. Nesse exemplo, os autores propõem chamar de *tema* o conjunto dos termos A e B, sobre os quais repousa a conclusão “inteligência da alma, evidência” e chamar de *foro* o conjunto dos termos C e D, que servem para estribar o raciocínio “olhos do morcego, luz do dia”. Para explicar melhor esses dois termos, nos baseamos em Reboul (2004), o qual define como *tema* o que se quer provar e se apresenta de forma abstrata; e *foro* ao que serve para provar, geralmente, é retirado do domínio sensível e concreto. O *foro* é, normalmente, mais conhecido que o *tema* cuja estrutura ele deve esclarecer, ou estabelecer o valor, seja valor de conjunto, seja valor respectivo dos termos. Por fim, o essencial em uma analogia é confrontar o *tema* com o *foro*.

As técnicas elencadas, nesta subseção, são consideradas modos de organização da realidade e referem-se à associação de noções. A seguir, explicitaremos os argumentos por dissociação de noções.

4.1.4 Argumentos por dissociação das noções

Os três tipos de estratégias argumentativas apresentados nas seções anteriores foram consagrados ao estudo das ligações argumentativas que tornam, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), solidários elementos que podiam de início ser considerados independentes. A dissociação ocorrerá pela recusa de reconhecimento da existência de uma ligação. Sobre a ruptura de ligação e dissociação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 467-468) afirmam que:

A técnica de ruptura de ligação consiste, pois, em afirmar que são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes. Em contrapartida, a dissociação pressupõe a unidade primitiva dos elementos confundidos no seio de uma mesma concepção, designados por uma mesma noção. A dissociação das noções determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação.

As rupturas de ligações podem ser consideradas “naturais”, “artificiais”, “essenciais” ou “acidentais”. Portanto, “a situação argumentativa em seu conjunto, e sobretudo as noções nas quais a argumentação se apoia, os remanejamentos aos quais ela conduz, as técnicas que permitem operá-los, é que nos indicarão a presença de uma dissociação das noções e não de uma mera recusa de ligação.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 468-469).

Ademais, nas dissociações de noções, estabelecem-se relações hierárquicas cujos pares são apresentados pelos teóricos como: aparência/realidade, meio/fim, consequência/fato, ato/pessoa, acidental/essencial, ocasião/causa, relativo/absoluto, subjetivo/objetivo, multiplicidade/unidade, normal/norma, individual/universal, particular/geral, teoria/prática, linguagem/pensamento e letra/ espírito.

Para compreender como ocorre uma dessas relações, os teóricos apresentaram a análise no par “aparência-realidade”, “aparência” refere-se ao termo I e “realidade” ao termo II. Assim, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 473):

O termo I corresponde ao aparente, ao que se apresenta em primeiro lugar, ao atual, ao imediato, ao que é conhecido diretamente. O termo II, na medida em que se distingue dele, só é compreendido em relação ao termo I; é o resultado de uma dissociação, operada no seio do termo I, visando eliminar as incompatibilidades que podem surgir entre aspectos deste último. O termo II fornece um critério, uma norma que permite distinguir o que é válido do que não é, entre os aspectos do termo I; não é simplesmente um dado, mas uma *construção* que determina, quando da dissociação do termo I, uma regra que possibilita hierarquizar-lhe os múltiplos aspectos, qualificando de ilusórios, de errôneos, de aparentes, no sentido desqualificador do termo, aqueles que não são conformes a essa regra fornecida pelo *real*. Com relação ao termo I, o termo II será, a um só tempo, normativo e explicativo. Por ocasião da

dissociação, ele permitirá valorizar ou desqualificar determinados aspectos sob os quais se apresenta o termo I; permitirá distinguir, entre as aparências cujo estatuto é equívoco, as que não passam de aparência das que representam o real.

Além disso, há vários processos gramaticais que são utilizados para dissociar um termo da oposição de outro como: a utilização de adjetivo determinando um substantivo, o uso de prefixos ou falsos prefixos, o uso de advérbios para determinar adjetivos, o uso de maiúsculas para marcar a dissociação e até mesmo sinais de pontuação, como as aspas. Todos esses processos são estratégias que o orador pode utilizar para construir sua argumentação por dissociação das noções.

Conforme discorreremos ao longo destas seções sobre as estratégias argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), observamos que tais técnicas permitem-nos observar a construção dos textos argumentativos de modo mais organizado e hierarquizado. A partir disso e com base em Oliveira (2016) e Aquino (2018), que realizaram pesquisas sobre a produção e a análise de gêneros argumentativos, adotando como escopo as estratégias da Nova retórica, vimos que, das técnicas apresentadas, a mais recorrente na produção de textos argumentativos por alunos do Ensino Médio são os argumentos da estrutura do real. Dessa forma, tomando como base essas pesquisas, utilizaremos em nossa sequência didática para o ensino do gênero Debate Competitivo os argumentos baseados na estrutura do real.

Em seguida, explicaremos o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o qual utilizaremos na metodologia desta pesquisa a fim de desenvolvermos um ensino de produção textual sistemática do gênero Debate Competitivo, com vistas no desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania.

5 O MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA GENEBRINO

Trabalhar com gêneros na escola adaptando-os a diversas situações comunicativas não é uma tarefa fácil para o professor de Língua Portuguesa. Vários são os desafios enfrentados para ter de modo efetivo um ensino de gêneros nas aulas de língua materna: desde a falta de uma infraestrutura que propicie uma metodologia didático-pedagógica interativa e satisfatória até a ausência de indicações práticas que possam colaborar para o ensino de gêneros, uma vez que muitos professores brasileiros carecem de uma formação continuada e específica relativa ao ensino de Língua Portuguesa com gêneros, em que, de fato, o gênero seja o objeto de estudo durante a aula, e não apenas um pretexto para se trabalhar outros conteúdos linguísticos que compõem o ensino de Língua Portuguesa.

Diante disso, nossa pesquisa tem como um de seus objetivos propor uma sequência didática que colabore para o ensino de gêneros na escola de forma sistemática, mas também adequada às práticas de linguagem dos alunos. Para tanto, apresentaremos, nesta seção, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a), o conceito, os objetivos e as etapas de uma *Sequência Didática* com vistas a tornar mais claro para o leitor como se organizará nossa proposta didática para o ensino do gênero Debate Competitivo.

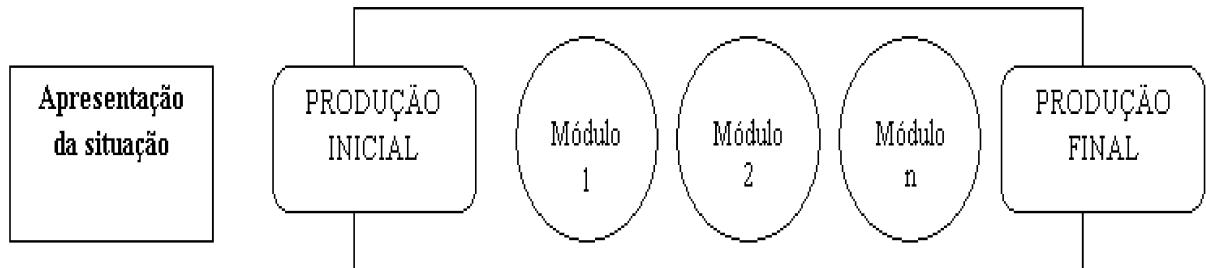
O procedimento classificado como Sequência Didática, doravante SD, “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, e ou falar em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011a, p. 82). A partir desse conceito, o objetivo central de uma SD é ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em situações comunicativas escolares e extraescolares.

Além desse objetivo central, a SD, de acordo com os referidos teóricos, simultaneamente em sua aplicação, atinge outros objetivos que colaboram para o ensino de gêneros orais e escrito, tais como (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011a, p. 81-82):

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projeto de classe.

Para atingir tais objetivos, o modelo de SD proposto pelos teóricos da Universidade de Genebra se divide em etapas a partir de uma estrutura de base que pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 1- Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a, p.83).

As etapas da SD se organizam em módulos que se iniciam com a apresentação da situação, a qual visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado, de maneira “concreta”, na produção final.

Essa etapa prepara os alunos para produção inicial, que pode ser considerada como a primeira tentativa de produção do gênero, em seguida, após essa primeira produção, serão trabalhados módulos nos quais os aspectos do gênero ensinado serão desenvolvidos. Portanto, “a apresentação da situação é a etapa que constrói uma representação da comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011a, p. 82). Esse momento divide-se em duas dimensões principais que podem ser distinguidas em:

a) Apresentar um problema de comunicação bem definido

A primeira dimensão refere-se ao projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam de maneira clara a situação de comunicação na qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito. Nesta dimensão, são trabalhados procedimentos como:

- Apresentação de um modelo prototípico do gênero que se pretende trabalhar;
- Esclarecimento a quem se destina a produção;
- Esclarecimento da forma que essa produção se concretizará;

- Delimitações de quais alunos participarão da produção e de que forma ela se realizará (individual ou em grupos).
- b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos

Nesta segunda dimensão, trabalha-se os conteúdos. Nela é importante que os alunos percebam a importância dos conteúdos e saibam com quais irão trabalhar, por exemplo, em nossa pesquisa, iremos propor uma SD para o gênero oral Debate Competitivo. Na apresentação inicial, iremos propor temas que podem ser debatidos pelos alunos e incentivar que eles também proponham temas que estejam de acordo com suas vivências dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, ser apresentado, através da escuta, a tomada de posição a respeito dos temas.

Esta fase inicial, portanto, fornece aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a) propõem que as sequências didáticas devem ser realizadas com vistas a elaborar um *projeto de classe*, o qual deve ser elaborado durante a situação inicial, pois este torna as atividades de aprendizagem mais significativas e pertinentes para os alunos.

Na primeira produção ou produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito; essa primeira produção servirá como base para que o professor, a partir de uma avaliação, possa observar as capacidades e potencialidades dos alunos. Ao contrário do que se pode imaginar sobre essa primeira produção, ela demonstra que os alunos, mesmo os menos habilidosos com a produção textual, conseguem produzir um texto oral ou escrito que responda à situação dada inicialmente. E é a partir dessa produção, que se definem os pontos necessários sobre os quais o professor pode intervir melhor no trajeto que cada aluno tem que percorrer para chegar a todas as características que exigem o gênero visado. Dessa forma, esta fase deverá ter caráter avaliativo e servir como um regulador tanto para o professor, que poderá, pela observação dos primeiros resultados, avaliar as dificuldades encontradas, refinando os próximos passos da sequência, quanto para o próprio aluno, que poderá se autoavaliar quanto à competência, pelos resultados atingidos.

Os módulos seguintes da Sequência Didática terão o objetivo de tratar os problemas que aparecerem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Dessa forma, o procedimento adotado na SD vai do complexo para o simples, ou seja, da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

O professor selecionará quais as dificuldades da expressão oral ou escrita que foram identificadas na produção inicial e a partir disso constrói módulos com atividades e estratégias diversas para trabalhar com cada problema. Nessa etapa, são trabalhados nos módulos os aspectos estruturais, os linguísticos e os pragmáticos do gênero ensinado.

Na produção final, a sequência possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa etapa final permite, também, que o professor realize uma avaliação somativa.

Na avaliação do tipo somativo, o professor lista constatações construídas durante a sequência. Ele pode optar por uma grade diferente quanto à sua forma, com quanto que o aluno compreenda quais os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação da sua produção final. Esse modelo de avaliação permite ao professor que ele identifique quais os pontos aprendidos pelos alunos ao longo da sequência.

Sobre esse modelo de avaliação do gênero ensinado na sequência, é importante destacarmos que esse tipo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a) colabora para que o professor observe as aprendizagens efetuadas e planeje como será a continuação do trabalho, colaborando para que certos pontos mal assimilados pelos alunos sejam revistos. Ademais, os teóricos afirmam que a avaliação “é uma questão de comunicação e de trocas”, pois “ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2011a, p. 91). Ressaltamos que esse modelo de avaliação proposto só é realizado ao final da sequência didática, na produção final.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a) apresentam alguns esclarecimentos acerca do procedimento “sequência didática”, os quais se constituem em: princípios teóricos; caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação; diferenças entre os trabalhos com oralidade e escrita; e articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua.

Os princípios teóricos baseiam-se em:

1) Escolhas pedagógicas

- procedimento que inclui avaliação formativa, ou seja, a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem;
- inserção de um projeto que motive os alunos a escreverem ou a tomarem a palavra;

- maximização das chances de cada aluno a se apropriar dos instrumentos e noções propostos na diversificação das atividades e dos exercícios.

2) Escolhas psicológicas

- atividade de produção de textos escritos ou orais ser trabalhada não somente como colocação em palavras ou frases de ideias prévias, mas em toda sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos;
- procedimento que visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, conscientizando-os de forma ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc.).

3) Escolhas linguísticas:

- instrumentos linguísticos que permitem compreender essas unidades de linguagem;
- abordagem da língua, que não é tida como um objeto único e que não funciona sempre da mesma maneira;
- formas históricas de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas, a saber, os gêneros de texto.

4) As finalidades gerais

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

A modularidade na sequência didática é um procedimento que deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Esse procedimento tem perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que se adaptam às necessidades particulares dos diferentes grupos de alunos. Essa adaptação das sequências às necessidades dos alunos requer do professor algumas ações, como:

- analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
- escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
- prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

Ressaltamos que o caráter modular das atividades numa sequência didática não é aleatório, mas que vários itinerários são possíveis, pois certas atividades apresentam base para realização de outras.

As diferenças entre o trabalho com a escrita e com o oral são evidenciadas a partir de três aspectos que são importantes, pois todas decorrem da materialidade do objeto escrito ou oral, a saber: que o primeiro é permanente, enquanto o segundo desaparece, pois logo é pronunciado. Disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a) elencam essas diferenças na possibilidade de revisão, na observação do próprio comportamento e na observação de textos de referência.

A articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua visa o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e está centrada na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar que interliga atividades de expressão e de estruturação. Há, portanto, nessa articulação entre o trabalho da sequência e dos outros domínios de ensino da língua abordagens da perspectiva textual que implicam em considerar os diferentes níveis do processo de elaboração de textos. As questões de gramática e sintaxe que durante a realização da sequência permitem ao professor verificar os pontos problemáticos relacionados a estes conteúdos e, inclusive, construir um *corpus* de enunciados que devem ser melhorados. E, por fim, a ortografia, que é ensinada durante a sequência didática por meio dos erros que são encontrados nos textos produzidos, os erros mais frequentes que podem servir de fonte para que o professor escolha as noções que devem ser estudadas ou revistas nos momentos que sejam próprios do ensino de ortografia.

Diante do exposto, observamos que o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a) não tem a intenção, como afirmam os teóricos, “de pedir aos professores que realizem todas as sequências e na sua integridade, mas de levá-los a apropriarem-se, progressivamente, da proposta.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011a, p. 108). A partir disso, acreditamos que o papel assumido pelo professor de conduzir a

sequência didática deve ser aprimorado através da formação inicial ou contínua, para que ele elabore, por conta própria, outras sequências que ajudem no ensino de gêneros relacionados às práticas de linguagem de seus alunos.

Ressaltamos que este capítulo se constituiu de uma apresentação em que explicamos em que base de análise pautaremos o desenvolvimento desta pesquisa. Conforme já foi dito, os teóricos genebrinos desenvolveram o passo a passo para o ensino de gêneros, orais e escritos, no ambiente escolar, no qual pautamos a nossa proposta de sequência didática.

Na seção seguinte, iremos detalhar os aspectos metodológicos de nossa pesquisa, como: os sujeitos e o universo da pesquisa; os instrumentos de pesquisa, coleta e composição do *corpus*; as escolhas de nossas categorias de análise e, por fim, os procedimentos de análise.

6 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, explicaremos as etapas de elaboração dos procedimentos metodológicos que adotamos nesta Tese. Detalharemos, aqui, conforme as seções a seguir: 6.1- a caracterização da pesquisa; 6.2- a delimitação do universo e os sujeitos da pesquisa; 6.3- os instrumentos utilizados para a coleta do *corpus*; 6.4- as categorias de análise; e, por fim, 6.5- os procedimentos de análise. Propomos um planejamento sistemático em relação ao ensino do gênero oral debate competitivo, contudo esclarecemos que, durante a aplicação da sequência didática, ocorreram alterações no planejamento elaborado, tendo em vista as circunstâncias de como estava a educação durante o período de ensino remoto durante a pandemia.

Lembramos que o presente estudo se propunha anteriormente a realizar a pesquisa de modo presencial e em uma escola de Ensino Médio público, especificamente numa turma de segundo ano, contudo, devido ao período de pandemia, consideramos como inexecutável a aplicação da proposta de modo presencial e adaptamos a aplicação da sequência didática para o modelo virtual, via plataforma Google Meet.

6.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa busca acrescentar alguma melhoria no ensino da argumentação no ensino básico, a nível médio escolar, propondo um ensino sistemático de uma das competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a argumentação. Caracterizamos esta pesquisa como qualitativa, além de se configurar com características também de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa. A partir deste método, pretendemos identificar os problemas enfrentados pelos alunos na produção do gênero Debate Competitivo bem como identificar seus níveis de participação na cidadania do contexto político-social da comunidade em que vivem. Nesse sentido, caracterizamos esta pesquisa como uma “pesquisa-ação”, visto que, de acordo com Thiollent (2005, p. 14):

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse método de pesquisa, o pesquisador se envolve com os participantes buscando a promoção de um engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes populares.

Conforme nos propomos em um de nossos objetivos, desenvolver um letramento para o exercício da cidadania, destacamos um compromisso social e uma perspectiva reformadora e participativa dos alunos para o trabalho com o texto oral.

Esse modelo metodológico, de acordo como já explicitamos anteriormente, pressupõe alguma forma de modificação no decorrer de sua aplicação, visto que, por tratar-se de um método em que o pesquisador participa do universo no qual se aplica a pesquisa, além das dificuldades enfrentadas no ensino e na aprendizagem de um gênero oral e da ação transformadora a qual busca o presente trabalho é relevante perceber que há simultaneidade entre essa relação “pesquisa e ação”, o que “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). Entretanto, isso não prejudica o rigor exigido em uma pesquisa científica, pois a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, mas sim “a organização da investigação que será realizada em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada”. (THIOLLENT, 2005, p. 15).

Ademais, optamos por esse modelo de metodologia, pois nossa pesquisa está vinculada à produção de conhecimentos para prática, ou seja, buscamos promover uma transformação na vida dos alunos e na prática docente, propondo um ensino sistemático da argumentação por meio do gênero Debate Competitivo e o desenvolvimento de habilidades que colaborem para práticas sociais e cidadãs.

Nesse sentido, propomo-nos a adotar este modelo metodológico, pois a pesquisa-ação, entre os vários objetivos a que se propõe, busca:

- a) a solução de problemas práticos;
- b) a tomada de consciência do(s) participantes(s);
- c) a produção de conhecimento útil para aquela coletividade investigada.

No que se referem a esses três objetivos, a presente pesquisa pretende “solucionar” problemas práticos relacionados ao ensino e à aprendizagem da argumentação e de problemas que ocorram durante o ensino do gênero oral Debate Competitivo, gerar a consciência nos alunos de que eles participem ativamente das discussões dos debates, visando o desenvolvimento de habilidades que lhes proporcionem um letramento para vida cidadã e, por fim, desenvolver conhecimentos para os alunos que contribuam para suas vidas intelectuais e

práticas, por meio da discussão de temas sociais que façam parte de suas realidades sociais, gerando, assim, um conhecimento que não fique apenas nos “muros da escola”, mas que se estenda para uma coletividade.

Além disso, no que se refere à produção de conhecimento, a pesquisa pretende se tornar útil para os profissionais e pesquisadores da área de ensino de Língua Portuguesa e Linguística. Destarte, por todos esses objetivos elencados, afirmamos que nosso trabalho se trata de uma pesquisa-ação.

6.2 Delimitação do universo e sujeitos da pesquisa

O universo da pesquisa constitui-se de uma turma, composta por 20 alunos, de um Curso de Extensão promovido pela Casa de Cultura Portuguesa, da Universidade Federal do Ceará, e o Departamento de Letras Vernáculas, a fim de que os alunos concludentes da graduação em Letras com habilitação em Português pudessem realizar seus estágios de docência. Tendo em vista o período da pandemia, esses alunos não puderam realizar tal atividade de estágio em escolas. A proposta do curso é desenvolver a leitura, a compreensão e a produção de textos em Língua Portuguesa.

A metodologia da pesquisa escolhida foi neste modelo de curso, on-line, devido à pandemia do Coronavírus, a qual impossibilitou que a sequência didática fosse aplicada em uma turma de Ensino Médio de segundo ano e de forma presencial, conforme havíamos pensado no período em que ocorreu a qualificação do projeto de tese. Logo, tivemos que adaptar a proposta de aplicação da sequência didática para que pudéssemos desenvolver a pesquisa conforme o que havíamos proposto no cronograma de atividades e de acordo com o tempo disponibilizado pelo calendário acadêmico do Programa de Pós-Graduação da universidade. Dessa forma, optamos por esse modelo de curso, pois as vagas são direcionadas para alunos que estejam cursando ou tenham recentemente concluído o Ensino Médio. Tal público era de interesse de nossa pesquisa, tendo em vista que, nesse período da educação básica, é quando os educandos têm presente em sua formação o ensino e a aprendizagem de gêneros do campo argumentativo, além de já se observarem propostas de ensino de produção textual com gêneros orais.

Ademais, também de acordo os documentos oficiais — PCN (1998) e a BNCC (2017) — sobretudo o primeiro, que propõe que o gênero Debate seja trabalhado a partir do 2º ano do Ensino Médio, além da BNCC, que dispõe sobre gêneros textuais que permitam os estudantes “refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética” (BRASIL, 2017, p. 489). Portanto, os participantes desta pesquisa, todos, já estavam cursando e um deles já havia concluído recentemente esta fase da educação básica, o Ensino Médio, o que os torna mais proficientes no que se refere a conhecimentos prévios sobre textos argumentativos e sobre vivências com o exercício da cidadania.

6.3 Instrumentos de pesquisa, coleta e composição do *corpus*

Primeiramente, por se tratar de uma pesquisa em que se envolveu um grupo de pessoas, foi necessária a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da referida universidade, o qual nos deu parecer positivo⁹ para realização do estudo.

A coleta do *corpus* teve início em junho de 2021 e utilizamos para o andamento desta pesquisa a técnica proposta durante uma pesquisa-ação, que é a observação, visto que esta nos permitiu analisar o desenvolvimento das habilidades que pretendemos alcançar com o grupo de alunos que são os sujeitos que foram os participantes do presente estudo.

Tal observação foi realizada por meio da plataforma Google Meet, na qual foram realizados 12 (doze) encontros para o desenvolvimento da sequência didática, 10 (dez) de forma síncrona e 2 (dois) de forma assíncrona, estes com o objetivo de que a turma de alunos se dividisse em equipes e se organizassem para apresentação dos Debates Competitivos.

Como material didático, utilizamos slides, em *PowerPoint*, para apresentação de conteúdos nas aulas expositivas, nas quais foram apresentados os seguintes conteúdos: o que é argumentação?; tipos de argumentos; gêneros argumentativos orais; gênero Debate Competitivo e recursos paralinguísticos e linguísticos; argumentação e cidadania, elementos que podem ser utilizados na elaboração desse gênero textual.

Antes de iniciar a aplicação da sequência didática com os participantes da pesquisa, na primeira aula do curso, solicitamos o preenchimento de um formulário, via *Google Forms*, no qual havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰ do participante da pesquisa bem

9 O parecer completo está disposto nos anexos.

10 O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que utilizamos nesta pesquisa foi elaborado em três modelos: um destinado ao participante menor de 18 anos, outro destinado aos pais/responsáveis dos participantes

como o termo direcionado aos pais/responsáveis dos participantes que são menores de 18 anos. Os termos foram enviados aos participantes, via link on-line, e todos preencheram em tempo hábil, na segunda aula, todos os termos já haviam sido assinados.

Na primeira aula, foi esclarecido aos participantes sobre a pesquisa: os objetivos, a relevância e a contribuição desta para o ensino de Língua Portuguesa bem como para o desenvolvimento da argumentação, principal objetivo da pesquisa.

No que se refere à coleta do *corpus*, a *produção* do gênero ocorreu por etapas, seguindo a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a).

Em relação à produção do gênero oral, foram realizadas duas produções, conforme mostraremos melhor na seção que ilustraremos sobre a proposta da sequência didática. A primeira produção, chamada de inicial, foi realizada a partir da mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero debate, observamos quais informações eles traziam sobre esse gênero oral e deixamos que o tema a ser debatido nesta produção inicial fosse escolhido pelos alunos; a segunda produção foi realizada após a apresentação da professora pesquisadora para turma dos elementos que constituem o Debate Competitivo bem como após a apresentação do conteúdo *argumentação e cidadania*, o qual foi apresentado após a realização da primeira produção e antes da produção final, pois gostaríamos de analisar se os tipos de argumentos apresentados na última produção se diferenciavam dos da primeira produção.

Desse modo, a produção inicial serviu como eixo para guiar o que deveria ser contemplado nas aulas seguintes da sequência didática. As aulas para aplicação da sequência didática foram geminadas, sendo contabilizados um total de 16 horas-aulas, divididas em 12 encontros.

Para coleta e composição do *corpus* também utilizamos, como já mencionado, um questionário semiestruturado para analisar as práticas discursivas argumentativas e cidadãs que foi enviado aos alunos, no primeiro dia de aula, para analisarmos os conhecimentos que eles tinham sobre práticas de cidadania que envolviam o uso de habilidades argumentativas. Esse instrumento nos ajudou a verificar o letramento dos alunos em relação ao exercício de práticas cidadãs. Ao final da sequência didática, aplicamos novamente o mesmo questionário para verificar se ocorreram mudanças nas respostas da turma. Dessa forma, observando se a sequência didática para o ensino do gênero Debate Competitivo, após aplicada, colaborou para o desenvolvimento desse letramento, o qual chamamos aqui de letramento cidadão.

menores de idade e outro destinado aos participantes que já eram maiores de idade. Os três modelos encontram-se nos elementos pós-textuais deste trabalho, nos apêndices.

Outrossim, após coletados os vídeos das gravações das etapas da sequência didática para a produção do gênero Debate Competitivo, analisamos a sequência didática, sobretudo, as aulas referentes à produção dos Debates competitivos.

Perante o que foi descrito, compreendemos que, por se tratar de uma pesquisa-ação e pela proposta metodológica escolhida para a aplicação da pesquisa, nos foi necessário tempo para o planejamento e para execução das etapas da sequência didática, a qual aplicamos da maneira que nos foi mais possível realizá-la e a partir das possibilidades que tínhamos diante de um período de pandemia em que tivemos que desenvolver a aplicação da proposta por meio do ensino remoto.

Nesse sentido, o modelo de sequência didática que apresentamos, na seção mais à frente, foi planejado com base no tempo que consideramos pertinente para os objetivos que propomos em nossa pesquisa. Ademais, ressaltamos que foi necessário diminuirmos o número de encontros planejados para sequência, visto que o curso de extensão tinha uma carga horária de 16h e a ideia inicial de proposta de sequência didática que propusemos, ao pensar sobre esta pesquisa, era de 20h. Contudo, mesmo com as adaptações, priorizamos a realização das principais etapas de forma que foi possível a coleta e a composição do *corpus*, bem como a análise deste de forma ética e profícua.

6.4 Categorias de análise

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a construção da argumentação em uma turma de um Curso de Extensão, composta por 20 alunos, os quais são concluintes do Ensino Médio, por meio do gênero textual Debate Competitivo, visando o desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania. Nesse viés, nosso trabalho objetiva um ensino de argumentação que decorra de situações da vida cotidiana que sejam relevantes para os sujeitos (alunos) e que sejam marcadas por elementos constitutivos da esfera social: aspectos econômicos, políticos, legais, relações de poder e, sobretudo, espaços de contestação que podem estar fora do ambiente escolar. Para tanto, elencamos categorias de análise para o nosso *corpus* que nos direcionem para um ensino de argumentação, o qual forneça um exercício analítico da compreensão dos elementos centrais do texto argumentativo (tema, recorte temático, tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão); atividades de leitura que propiciem a identificação e a classificação de estratégias argumentativas encontradas em um texto; e a produção de um gênero preponderantemente argumentativo sobre um tema polêmico selecionado pelo professor (ou sugerido pela turma), que terá a finalidade de comprovar se o

aluno tem capacidade de produzir argumentos em favor de uma tese. Além dessas práticas já conhecidas no ensino da argumentação, o que consideramos essencial na proposta de nossa pesquisa é, conforme já apresentado, ressignificar o ensino da argumentação buscando desenvolver um conjunto de habilidades e de saberes articulados às interações sociais específicas que gerem nos alunos o desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania.

Essa ressignificação de um trabalho didático-pedagógico encontra respaldo nos estudos dos letramentos, visto que envolve o uso de produções discursivas na, para e além da escola. Assim, ao associarmos o ensino da argumentação com essa perspectiva, podemos colaborar com o desenvolvimento de produções discursivas em que os sujeitos precisam se posicionar diante de temas controversos, em situações de linguagem não simuladas pelas escolas, mas que estejam entrelaçadas a situações de embate reais e relacionadas a estruturas político-econômicas e suas relações de poder.

Nossas categorias de análise para o trabalho didático-pedagógico com o ensino da argumentação, por meio do gênero Debate Competitivo, têm como base a proposta de sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a), cuja finalidade foi ajudar o aluno a produzir um gênero textual, seja oral ou escrito, permitindo-lhe escrever ou falar adequadamente em um dado momento de interação. Esse modelo de sequência didática, proposto pelos teóricos genebrinos, é dividido em módulos, cujo primeiro foi destinado à verificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre práticas discursivas argumentativas e à exibição de um Debate Competitivo; no segundo módulo, ocorreu a explanação de conceitos-chave sobre a argumentação: tese, ponto de vista, argumentos, contra-argumentos etc.; no terceiro módulo, foram escolhidos pelos alunos possíveis temas para serem debatidos durante a produção do Debate Competitivo, bem como atividades de leitura que foram primordiais para o conhecimento acerca do assunto escolhido; no quarto módulo, foram apresentadas estratégias argumentativas que contribuíram para constituição de um discurso lógico, plausível e ético (PERELMAN; OLBRECHTS TYTECA, 2014) e para que os alunos construíssem posicionamentos dentro e fora da escola (STREET, 2014); e, por fim, no quinto módulo, ocorreu a produção final do debate competitivo.

Para descrever os aspectos textuais e pragmáticos do gênero Debate Competitivo, utilizamos as categorias analíticas propostas por Bakhtin (1997) no que diz respeito à estrutura composicional, ao estilo e ao conteúdo temático. A partir dessa perspectiva, quanto à estrutura composicional, após a apresentação do vídeo de um Debate Competitivo, os alunos observaram os elementos que constituem a composição genérica desse gênero; quanto ao estilo, analisaram-

se quais elementos linguísticos são constitutivos desse gênero (verbos, marcadores, operadores argumentativos, estratégias argumentativas); e, quanto ao conteúdo temático, observaram-se quais as temáticas mais relevantes trazidas pelos alunos.

Ademais, acrescentamos como categorias para análise de nosso *corpus* os aspectos que salientam com clareza sobre como um gênero oral deve ser ensinado na escola, tendo em vista que nosso *corpus* é a produção de um gênero oral, cujos aspectos devem ser tomados como objetos do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa. Dentre esses aspectos, utilizamos os propostos por Cavalcante e Melo (2007), que são sequenciais, todos eles podem ser observados em gêneros orais ensinados em sala de aula. A seguir, apresentamos um quadro com esses aspectos, adaptado de um quadro apresentado por Marcuschi (2002):

a) Grau de publicidade	número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c) Grau da participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;
e) Grau de cooperação	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância;
f) Grau de espontaneidade	comunicação preparada previamente ou não;
g) Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo.

Quadro 1. Aspectos extralinguísticos. Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 93-94).

Conforme salientam Cavalcante e Melo (2007), esses aspectos são graduais, ou seja, cada um desses aspectos pode se fazer presente de maneira mais ou menos intensa, a depender da produção do texto. Em nosso trabalho, verificamos os que estão mais presentes na produção do gênero oral Debate Competitivo.

A seguir, continuamos expondo os aspectos paralinguísticos e cinésicos:

Fenômeno	Características
Aspectos paralinguísticos	Qualidade de voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada) Elocução e pausas Risos/suspiros/choro/irritação
Aspectos cinésicos	Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada etc.). Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados, como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom etc.) Troca de olhares Mímicas faciais

Quadro 2. Aspectos paralinguísticos e cinésicos. Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 95)

Esses aspectos paralinguísticos e cinésicos podem ser identificados em gêneros orais a partir dos espaços de mais ou menos informalidade do gênero produzido e conforme a situação de interação. A seguir, os aspectos linguísticos:

Fenômeno	Características
Marcadores Conversacionais	Marcadores típicos da interação oral, para indicar que o interlocutor está prestando atenção; para marcar o turno etc. Podem vir no início, meio e final de turno. Exemplos: <i>tá, hum, sim, aí, aham.</i>

Repetições e paráfrases	Duplicação de algo que veio antes; assim como as repetições, também as paráfrases refazem algo vindo antes.
Correções	Substituição de algo que é retirado. Há a correção de fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de problemas interacionais.
Hesitações	Demonstração de tentativas de organizar o discurso oral ou podem caracterizar também a insegurança do locutor. Vêm no início de um novo tópico ou antes de um item lexical. Exemplos: <i>ééé::;</i> <i>ááá::.</i>
Digressões	Suspensão temporária de um tópico que retorna. Apontam para algo externo ao que se acha em andamento.
Expressões formulaicas	Expressões prontas. Exemplos: provérbios, lugares comuns, expressões feitas, rotinas. Não têm um funcionamento orientado para frente ou para trás, mas para a contextualidade e para o conteúdo. Exemplo: <i>bom dia, até logo.</i>
Atos de fala/Estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos, tais como elogiar, agradecer, aceitar etc. Atos de fala negativos, tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.

Quadro 3. Aspectos linguísticos. Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 95-96)

Os aspectos linguísticos podem ser explorados e alguns priorizados em sala de aula, a depender dos gêneros orais que sejam escolhidos para o trabalho didático.

Por fim, as últimas categorias que utilizamos para analisar as estratégias argumentativas elaboradas pelos alunos durante a produção do gênero Debate Competitivo foram as técnicas argumentativas pelos teóricos Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os quais apresentaram estratégias argumentativas que se dividem em três tipos de técnicas: argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que fundam a estrutura do real. Dessas três técnicas propusemos, em nossa sequência didática, o ensino das que são *baseadas na estrutura do real* e as que *fundam a estrutura do real*. Tal escolha foi feita com base em dois trabalhos— Oliveira (2016) e Aquino (2018) — que pesquisaram a produção de textos argumentativos na educação básica, Ensino Fundamental e Médio, e concluíram que essas técnicas são as mais utilizadas pelos alunos, uma vez que esses tipos de argumentos prestam-se muito bem à ideia de respaldar a tese defendida com provas, demonstrando razões e consequências. Logo, tais pesquisas influenciaram na escolha dessas categorias, tendo em vista que são trabalhos que se propuseram também a desvendar o ensino e a aprendizagem de textos preponderantemente argumentativos e o desenvolvimento da competência argumentativa nos educandos participantes dessas pesquisas.

A seguir, detalharemos como foram nossos procedimentos durante a análise do *corpus* coletado nas aulas do curso de extensão.

6.5 Procedimentos de análise

Após elencarmos quais nossas categorias para analisar o *corpus*, iremos, nesta seção, apresentar, conforme nossos objetivos, como procedemos em relação à análise.

Utilizando a produção do gênero Debate Competitivo fizemos, após a coleta dos vídeos que foram gravados via plataforma Google Meet, a verificação se os alunos conseguiram desenvolver seus argumentos, de acordo com as estratégias argumentativas que foram ensinadas durante os módulos que compõem a sequência didática que propomos. Fizemos também uma análise descritiva dos argumentos utilizados pelos alunos em seus discursos tanto na primeira produção do Debate Competitivo, quanto na produção final e analisamos quais aspectos paralinguísticos e linguísticos tiveram presentes na primeira produção e na última para verificarmos se ocorreu um desenvolvimento satisfatório entre as produções dos debates e a competência argumentativa dos participantes.

Para atingirmos o objetivo principal, que é analisar a construção da argumentação dos alunos durante a produção do gênero Debate Competitivo, propusemos, conforme já exposto, uma sequência didática que foi aplicada em módulos. Estes foram desenvolvidos de

maneira integrada com recursos didático-pedagógicos que ajudaram no desenvolvimento de habilidades argumentativas. A sequência didática teve como base os procedimentos dispostos na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a), obviamente ocorreram adaptações desse modelo tendo em vista que a proposta foi aplicada no modelo de ensino remoto devido ao período de pandemia. Sendo assim, concluímos que, apesar de bastante útil, é necessária a adaptação dos módulos que compõem a sequência dos referidos teóricos, pois é importante estar de acordo com a realidade escolar/institucional na qual esteja sendo aplicada.

Para analisar os aspectos textuais, os aspectos pragmáticos, bem como os movimentos retóricos do gênero Debate Competitivo, transcrevemos os áudios dos vídeos das produções dos alunos da turma e analisamos as transcrições, categorizando esses aspectos de acordo com as bases teóricas que utilizamos em nossa pesquisa.

Cabe destacar que, para analisar os aspectos textuais (marcadores conversacionais) e as estratégias argumentativas das produções textuais dos debates competitivos, utilizamos códigos para identificar os alunos de acordo com o papel que eles estejam exercendo durante a produção. Os códigos utilizados foram os seguintes: **ME01**, por exemplo, para o participante que fará o papel de *mediador* do Debate competitivo, o qual irá mediar o tempo dos turnos de fala e o momento em que cada debatedor irá se apresentar. O código **DE** é para se referir aos *debatedores* que participarão, cabe mencionar que os códigos **DE01F** é para identificar o debatedor da equipe *favorável* ao tema debatido e **DE01C** é para identificar o debatedor da equipe *contrária* ao tema debatido. A numeração **01** indica que as falas se referem aos debatedores principais de cada uma das equipes. Ressaltamos que são dois debatedores escolhidos em cada uma das equipes.

Para realizarmos as transcrições dos enunciados nos baseamos em Marcuschi (2001) para descrição do texto falado para o escrito.

Ao final, para verificarmos se atingimos o desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania, aplicamos um questionário¹¹ semiestruturado com os alunos, antes e após a realização da sequência didática, com perguntas relacionadas às suas práticas discursivas argumentativas e às suas práticas cidadãs. Para análise das respostas desse questionário, elaboramos um quadro comparativo para analisar as respostas que foram ditas antes e após a

11 O questionário encontra-se no apêndice A.

sequência didática para, enfim, verificar a eficiência da intervenção didático-pedagógica proposta em nossa pesquisa.

A seguir, iremos expor o modelo de sequência didática que aplicamos em nossa pesquisa para o ensino do gênero Debate Competitivo.

7 A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O DEBATE COMPETITIVO

O modelo de sequência didática que utilizamos para o ensino do gênero Debate Competitivo tem como base um modelo proposto por Ribeiro (2009), que propôs uma sequência didática para gêneros orais argumentativos. Vejamos a seguir:

Sequência Didática	Atividades
<p>Apresentação da situação (4 horas-aulas)</p>	<p>Oficina de escuta 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação sobre o que seria tratado no curso e sobre a pesquisa que seria aplicada; ● Aplicação do questionário sobre práticas discursivas argumentativas e práticas cidadãs, via <i>google forms</i>; ● O que é argumentação? ● Gêneros argumentativos orais; ● Observação e escuta de um Debate Competitivo, em vídeo; ● Análise e discussão sobre os tipos de argumentos apresentados no debate. <p>Oficina de escuta 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estratégias argumentativas que podem ser utilizadas na produção de um gênero textual argumentativo.

<p>Produção Inicial (4 horas-aulas)</p>	<p>Oficina de elaboração 1: (2 horas-aulas geminadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento para o primeiro Debate Competitivo realizado pelos alunos: definição das equipes, escolha do tema, delimitação do tema (definir a frase da moção a ser debatida), definição de papéis (moderador, debatedores e auditório) e elaboração prévia dos argumentos e como deve ser feita a pesquisa sobre o tema escolhido. <p>Oficina de elaboração 2: (2 horas-aulas geminadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboração do Debate Competitivo <p>Moção escolhida (tema): Esta casa acredita que a legalização do aborto deva ser aprovada no Brasil.</p>
<p>Módulo 1 (4 horas- aulas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Definição e caracterização da estrutura do gênero Debate Competitivo; (2 horas-aulas) Estudo da tipologia do Debate Competitivo. (2 horas-aulas)
<p>Módulo 2 (2 horas- aulas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> O que são sustentações, refutações e negociações e como elas foram utilizadas pelos participantes na produção do primeiro Debate Competitivo. Análise dos argumentos utilizados pelos participantes na produção inicial do Debate Competitivo, identificando sustentações, refutações e negociações. (2 horas-aulas)

Módulo 3 (1 hora-aula)	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação sobre os recursos paralinguísticos e linguísticos que são utilizados no gênero Debate Competitivo. (1 hora- aula)
Módulo 4 (1 hora-aula)	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentação e cidadania; (1 hora-aula)
Produção final	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação, realização e avaliação do último Debate Competitivo. <p>Tema (moção): Esta casa acredita que a vacinação contra a Covid-19 deva ser obrigatória no país.</p>

Quadro 4: Proposta de Sequência Didática para o gênero Debate competitivo. Fonte: elaborada pela própria autora.

No capítulo a seguir, apresentamos a análise e os resultados de nossa pesquisa, referentes aos seguintes objetivos apresentados: I- elaborar, à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica, uma sequência didática para o trabalho do gênero textual Debate Competitivo em sala de aula do Ensino Médio; II- descrever os aspectos textuais e paralinguísticos do gênero Debate Competitivo, os referentes à primeira produção (inicial) e à segunda produção (final) dos Debates Competitivos elaborados durante a aplicação da sequência didática; e III-) analisar os movimentos retóricos e as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos na produção do gênero textual Debate Competitivo.

8 A ANÁLISE E OS RESULTADOS

Neste capítulo, iremos apresentar alguns resultados de nossa pesquisa. Para tanto, iremos retomar os objetivos a que nos propusemos em nossa pesquisa, como objetivo principal: analisar a construção da argumentação de alunos do Ensino Médio no gênero textual Debate Competitivo visando o desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania e como objetivos específicos: a) elaborar, à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica, uma sequência didática para o trabalho do gênero textual Debate Competitivo em sala de aula do Ensino Médio; b) descrever os aspectos textuais e paralinguísticos do gênero Debate Competitivo e c) analisar os movimentos retóricos e as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos na produção do gênero textual Debate Competitivo.

8.1 Objetivo 1: Elaboração da sequência didática

Inicialmente, quando pensamos em nossa pesquisa, acreditamos que iríamos aplicá-la de forma presencial, em uma escola e, especificamente, em uma turma de 2º do Ensino Médio. Contudo, devido ao longo período da pandemia do Covid-19, o modelo de proposta de nossa sequência didática sofreu alterações para se adaptar ao modelo de ensino remoto aplicado durante o período de isolamento social, devido a isso, não somente tivemos uma alteração no conteúdo a ser proposto durante a sequência, mas também a forma como as atividades foram realizadas.

Desse modo, como primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, buscamos *elaborar, à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica, uma sequência didática para o trabalho com o gênero textual Debate Competitivo em sala de aula do Ensino Médio*. Esse objetivo conseguimos desenvolvê-lo por meio da elaboração de uma sequência didática que teve como principal arcabouço teórico os estudos genebrinos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a), os quais propõem um modelo de sequência para gêneros textuais, orais e escritos, tendo como postulado que é possível ensinar a escrita e a oralidade em situações escolares e extraescolares em diversas situações sociocomunicativas em que inscreve o aluno.

Ressaltamos que nossa sequência didática se insere numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, pois visa, sobretudo, desenvolver a competência argumentativa do aluno a fim de desenvolver neste o letramento para o exercício da cidadania. Nesse sentido, acreditamos que o homem, enquanto ser social, utiliza da linguagem para o seu

processo de interação e mediação nas situações comunicativas e nos diversos campos de atuação da vida, principalmente a pública, para tornar-se não somente um falante/escritor proficiente em sua língua, mas para tornar-se um indivíduo/cidadão que exerce um papel protagonista no construto histórico-social-cultural em que vive.

Para realizarmos a referida sequência a que nos propusemos e que já apresentamos no quadro exposto no capítulo anterior (capítulo 7) pensamos, primeiramente, em quantos módulos conseguiríamos realizar para que os alunos desenvolvessem, de maneira sistemática, as etapas de elaboração do gênero oral Debate Competitivo na perspectiva teórica da Nova Retórica, visto que nosso trabalho tem como objetivo principal o desenvolvimento da argumentação desses alunos concluintes do Ensino Médio e com base no desenvolvimento do letramento cidadão. Para isso, organizamos a sequência a partir do seguinte esquema:

ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
Apresentação da situação	Oficina de escuta	Apresentação, observação e análise de um debate e do tema debatido.
Produção inicial	Oficina de elaboração	Elaboração do primeiro debate competitivo.
Módulo 1	Oficina de escuta	Planejamento e realização do texto: estudo da tipologia e do gênero textual.
Módulo 2	Oficina de escuta	Análise da primeira produção e possíveis intervenções.
Módulo 3	Oficina de escuta	Aspectos linguísticos e paralinguísticos referentes ao gênero debate competitivo e à argumentação.
Módulo 4	Oficina de escuta	Relação entre a competência argumentativa e o desenvolvimento da cidadania.

Produção final	Oficina de elaboração	Elaboração do primeiro debate competitivo e avaliação dos progressos realizados entre a primeira e a segunda produção.
----------------	-----------------------	--

Quadro 5: Esquema de Sequência Didática. Fonte: elaborada pela autora. (2021)

Ao trabalharmos com gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, é necessário que as atividades propostas para desenvolvê-los, durante o processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, seja feito por meio de atividades escolares sistemáticas para que estejam também adaptadas ao contexto social no qual os alunos estão inseridos.

Desse modo, para atingirmos nosso primeiro objetivo específico: *elaborar, à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica, uma sequência didática para o trabalho do gênero textual Debate Competitivo em sala de aula do Ensino Médio*, formulamos atividades ao longo de nossa sequência que estivessem de acordo com os objetivos dos alunos que se matricularam no curso de extensão bem como com a proposta do curso que era para leitura, compreensão e produção de textos. Nesse sentido, os temas propostos para cada uma das produções dos debates foram escolhidos pela turma e o tema mais votado entre os participantes foi o escolhido para ser debatido.

No período de aplicação da sequência didática, estávamos realizando-a de modo on-line (ensino remoto), via plataforma Google Meet, tendo em vista ainda o período de isolamento social gerado pela pandemia, logo, muitos alunos que eram concluintes do Ensino Médio tinham como objetivo principal aprender sobre produção de textos do campo argumentativo, visto que iriam realizar Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no final do ano letivo. Assim, a proposta de nossa sequência foi bastante aceita pela turma, inclusive, os temas que foram escolhidos foram bem relevantes, pois, além de terem sido escolhidos por eles, também eram bastante pertinentes porque tratavam de questões atuais que estavam acontecendo a nível nacional e global.

O esquema proposto foi elaborado com base na estrutura da sequência didática da escola de Genebra, cujas etapas desenvolvidas foram:

- 1) **Apresentação da situação**, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a), deve ser descrita de maneira detalhada para que os alunos

compreendam a tarefa de expressão oral ou escrita que eles terão que elaborar. Em nossa pesquisa, nesta etapa, inicialmente explicamos sobre o que é argumentação, tendo em vista que nossa sequência se propôs a desenvolver a competência argumentativa dos alunos, em seguida, apresentamos um vídeo de um debate competitivo e depois discutimos sobre os argumentos apresentados na durante o debate assistido em vídeo.

- 2) **Produção inicial**, nesta segunda etapa, os teóricos genebrinos afirmam que é importante avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustar as atividades previstas na sequência. Assim, fizemos nesta etapa a apresentação do primeiro debate, dividimos a turma em duas equipes, uma a favor e outra contra, para debaterem o tema escolhido pela própria turma e, por último, analisamos como havia sido a primeira produção e os argumentos apresentados por cada equipe.
- 3) **Os módulos** dão instrumentos necessários para que sejam trabalhados os problemas observados durante a primeira produção, pois indicam como podem ser desenvolvidas as atividades de maneira sistemática para a elaboração daquele gênero. Nós dividimos nossa sequência em quatro módulos, antes da produção final do debate competitivo:
 - **No primeiro módulo**, como nossa pesquisa tem um de seus objetivos elaborar, à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica, uma sequência didática para o trabalho do gênero textual Debate Competitivo em sala de aula do Ensino Médio, apresentamos o *planejamento do texto*, a estrutura do gênero Debate Competitivo, de cunho argumentativo, para a turma e tratamos dos movimentos retóricos que fazem parte desse gênero.
 - **No segundo módulo**, propusemos uma aula que apresentasse o que são sustentações, refutações e negociações e como elas foram utilizadas pelos participantes na primeira produção do gênero Debate Competitivo. Em seguida, explanamos como essas estratégias argumentativas poderiam ser utilizadas na próxima produção, referindo-nos à *realização do texto*, quais meios de linguagem mais eficazes para produzirem seu texto oral.
 - **No terceiro módulo**, de acordo com o que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a), ainda sobre a *realização do texto*, expusemos os aspectos linguísticos e paralinguísticos referentes ao gênero debate competitivo e à argumentação. Neste módulo, propusemos uma aula em que o aluno

compreendesse que há um vocabulário apropriado a cada situação de fala e que é necessário dominar tais aspectos para realizar a produção do texto de modo eficaz. Além disso, apresentamos os argumentos mais utilizados em textos argumentativos, a nível de Ensino Médio, com base no que foi verificado no trabalho de Oliveira (2016), o qual identificou que as estratégias argumentativas mais utilizadas dos estudos da Nova Retórica, de Olbrechts-Tyteca (2014), são: I- argumentos quase-lógicos; II- argumentos baseados na estrutura do real; III- argumentos que fundam a estrutura do real.

- **No quarto módulo**, propusemos uma relação entre a argumentação e o desenvolvimento do que aqui denominamos de *letramento cidadão*. Considerando que este é um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades e valores para o aprimoramento tanto de uma educação voltada para a cidadania, como para a democracia, apresentamos situações comunicativas em que os aspectos referentes à ideia de direitos e deveres, no sentido democrático do termo, fossem colocados em discussão. Assim, desenvolvemos atividades de análise de textos argumentativos, como redações modelo ENEM, para que fosse analisado como o desenvolvimento da competência argumentativa está ligado diretamente à boa produção de textos do campo argumentativo, mas também ao desenvolvimento do educando em práticas de linguagem associadas ao campo de atuação na vida pública que, conforme a BNCC refere-se ao:

reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) (BRASIL, 2018, p.111).

Dessa forma, propomos uma sequência didática que estivesse à luz do letramento cidadão e das estratégias argumentativas propostas pela Nova Retórica de Olbrechts-Tyteca (2014).

- 4) **Produção final**, nesta etapa, a sequência é finalizada e é o momento em que o aluno tem a possibilidade de pôr em prática as noções dos instrumentos que foram elaborados separadamente em módulos para que ele pudesse realizar a sua produção. Para o professor, este é o momento em que ele realiza sua avaliação somativa, verificando os critérios que foram elaborados ao longo da sequência.

Dito isso, neste momento, propusemos a elaboração do último debate competitivo entre os participantes da turma, a partir de um tema que foi sugerido pelos alunos e que evidenciava uma situação-problema bastante difícil e polêmica: *a vacinação contra a COVID-19 deve ser obrigatória?* A partir desse tema, houve a realização do debate, no qual os alunos puderam pôr em prática todas as contribuições que haviam sido realizadas por meio de pontos de intervenção feitos ao longo dos módulos da sequência didática.

Nesta subseção de análise de dados, expomos o que nos propusemos em nosso primeiro objetivo específico: *elaborar, à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica, uma sequência didática para o trabalho do gênero textual Debate Competitivo em sala de aula do Ensino Médio*, o qual acreditamos ter atingido, visto que a sequência proposta abrange o que propomos.

A seguir, daremos continuidade a nossa análise apresentando os resultados parciais referentes ao segundo objetivo de nossa tese: II- descrever os aspectos textuais e paralinguísticos do gênero Debate Competitivo, os referentes à primeira produção (inicial) e à segunda produção (final) dos Debates Competitivos elaborados durante a aplicação da sequência didática.

8.2 Objetivo 2: descrição dos aspectos textuais e paralinguísticos do gênero Debate Competitivo

O segundo objetivo específico que pretendemos apresentar nesta etapa parcial de nossa análise é descrever os aspectos textuais e paralinguísticos do gênero Debate Competitivo, os referentes à primeira produção (inicial) e à segunda produção (final) dos Debates Competitivos elaborados durante a aplicação da sequência didática.

Para atingir tal objetivo, utilizamos como referencial teórico para análise dos aspectos textuais Bakhtin (1997), o qual colabora para descrevermos a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático das produções inicial e final do debate competitivo que foram elaborados pela turma de alunos.

Entendemos que os gêneros textuais são potentes objetos de ensino da Língua Portuguesa, conseqüentemente, a apropriação deles pelos alunos colabora para que estes desenvolvam capacidades de linguagens e de uma outra variedade de conhecimentos

transponíveis a diferentes situações comunicacionais. Dessa maneira, analisar como os alunos apreenderam os aspectos textuais do gênero Debate competitivo nos ajuda a verificar se a sequência didática que propomos possibilitou aos alunos o desenvolvimento de capacidades fundamentais no ensino de gêneros do campo argumentativo no ponto de vista linguístico (estrutura textual e estratégias argumentativas), no ponto de vista cognitivo (capacidade crítica) e no ponto de vista social (escuta do outro).

Os aspectos textuais aqui analisados referem-se às características do gênero Debate competitivo, como estas foram apropriadas pelos alunos. Conforme já mencionado, baseamos-nos em Bakhtin (1997) para descrever tais aspectos:

a) Estrutura composicional

Como os textos se organizam?

Apresentamos na situação inicial de nossa sequência um vídeo de um Debate competitivo sobre o tema meio ambiente¹² para que os alunos percebessem como esse gênero se organiza em torno da defesa de um ponto de vista e que esse ponto de vista se sustenta por meio de argumentos consistentes e que podem ser elaborados com base em estratégias argumentativas.

b) Estilo

Quais são as marcas linguísticas?

Depois de terem realizado a primeira produção, a sequência didática propôs módulos que contribuíssem para os alunos compreenderem quais os recursos linguísticos que podem ser utilizados na produção do Debate Competitivo, como: o que eles podem utilizar (estratégias argumentativas) e o que não podem utilizar (marcas de informalidade, como “tipo assim”, “né?”, “sei lá” etc.).

c) Conteúdo temático

Quais as temáticas?

Com base em temáticas apresentadas pelos próprios alunos da turma, foram escolhidos os temas a serem discutidos durante os Debates competitivos. As temáticas que

¹² O vídeo foi produzido pela Sociedade de Debates da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o qual pode ser acessado pelo seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=c-7b0ffFnHU>.

foram escolhidas eram bastante atuais e tinham a ver com questões polêmicas da área da saúde, tais como: *legalização do aborto no Brasil*, tema bastante atual, tendo em vista que o país Argentina havia legalizado há alguns meses essa prática e o tema havia sido divulgado e discutido na imprensa internacional, gerando grande comoção e polêmica nos países da América Latina que ainda não têm a legalização da prática.

O outro tema escolhido, também bastante atual e sobre a área da saúde coletiva, foi acerca *da vacinação da covid-19 ser obrigatória*, este tema, ainda vigente, foi o do último debate e gerou uma série de argumentos bem formulados e fundamentados por ambas as equipes que participaram do debate.

Além desses aspectos textuais, iremos descrever como ocorreu o desenvolvimento, entre a produção inicial e a produção final, dos aspectos paralinguísticos presentes nas produções. Cabe ressaltarmos que, para descrevermos esses aspectos em nossa pesquisa, utilizamos como base teórica Cavalcante e Melo (2007). As autoras identificam esses aspectos como graduais, quer dizer, podem aparecer de maneira mais ou menos intensa a depender da produção textual. Em nossa pesquisa, optamos por verificar apenas os aspectos paralinguísticos, visto que nossa sequência foi aplicada em ensino remoto, via plataforma Google Meet, logo, no que se refere aos aspectos cinésicos: posição dos interlocutores, aspecto exterior (roupas, penteado etc.), disposição dos lugares não é possível analisá-los. Tendo em vista que os debates se realizaram de maneira virtual, muitos alunos não tinham acesso à câmera no aparelho eletrônico que utilizavam para participar, não sendo possível visualizá-los, mas apenas escutá-los.

A seguir, expomos a análise desses três aspectos textuais mencionados na primeira produção (inicial) e na última produção (final).

8.2.1 Primeira produção (inicial)

Nesta subseção, iremos descrever os aspectos textuais e paralinguísticos analisados na produção inicial de nossa sequência didática, na qual ocorreu o primeiro Debate competitivo sobre o tema “*Esta casa acredita que a legalização do aborto deva ser aprovada no Brasil*”.

Ocorreu uma simulação de uma situação comunicativa em que o Debate competitivo se desenvolve num simulacro em que os participantes fingem ser representantes em um parlamento, no qual a situação em que se discute sobre o tema leva a possíveis soluções para aquela temática discutida. A partir disso, como já mencionado, a escolha do tema é feita

pelos alunos, pois isso dificulta a inconsistência na formulação dos argumentos e a falta de planejamento durante a produção do gênero Debate competitivo.

Gomes-Santos (2012), ao tratar da exposição oral, propõe que o primeiro momento antes da realização desse gênero seja o acesso às informações. Desse modo, apresentamos notícias e a estrutura do gênero, por meio de um vídeo de um Debate competitivo (<https://www.youtube.com/watch?v=c-7b0ffFnHU>) para que os alunos compreendessem a função social desse gênero no mundo, bem como para se apropriem de sua estrutura.

A seguir, apresentaremos cada aspecto textual com base em Bakhtin (1997) em seções que descrevem como se desenvolveram cada um dos aspectos nas duas produções (inicial e final), porém cabe dizer que, apesar de apresentarmos esses três elementos do enunciado: *composição*, *tema* e *estilo* em subseções separadas, sabemos que eles estão embasados de maneira dialógica.

8.2.1.1 *Composição: como o texto se organiza?*

De acordo com Bakhtin (1997), a estrutura composicional de um gênero refere-se a sua organização textual, ou seja, suas características textuais, seja ele oral ou escrito. O gênero que escolhemos para ser produzido em nossa pesquisa foi o Debate competitivo, o qual tem uma estrutura específica que o diferencia dos demais tipos de debate.

Esse gênero é composto por três fases: *fase introdutória*, *fase de expansão* e *fase final*. Cada fase refere-se a uma etapa de como os argumentos se organizam e se apresentam entre os participantes e para o público. Ressaltamos que na formação das equipes do debate competitivo há a escolha de papéis entre os interlocutores que irão debater, os quais são: um *mediador*, que fica responsável por mediar o tempo durante a apresentação e indicar em qual momento podem ocorrer os turnos de fala dos debatedores; os *debatedores*, os quais apresentam seus argumentos de acordo com os pontos de vista que defendem, podendo, além disso, apresentarem as réplicas e as trélicas, quando acharem necessário. Todos os turnos de fala são mediados em um determinado limite de tempo para que não sejam extensos nem destoantes entre os participantes.

Nesta fase, durante a elaboração da produção inicial, observamos que referente ao aspecto textual *composição* do gênero, os participantes, apesar de terem compreendido como se realizava a divisão dos interlocutores durante a apresentação do gênero Debate competitivo, escolhendo o representante que seria o mediador e os dois debatedores de cada equipe que

expuseram os argumentos, ainda assim, não conseguiram desenvolver, de maneira eficaz, a forma como se organizam os movimentos retóricos do gênero, como suas fases.

Os participantes da pesquisa foram o total de 20 alunos, contudo, apenas 12 alunos participaram da primeira produção. Estes se dividiram em duas equipes, uma com 5 participantes, e a outra com 6; uma aluna foi escolhida como mediadora do debate. Na produção inicial, observou-se que os alunos não haviam compreendido ainda as fases que compõem o gênero Debate competitivo apresentado na situação inicial.

No momento da *fase introdutória*, houve a apresentação dos argumentos dos dois debatedores de cada uma das equipes, a contrária e a favorável ao tema *legalização do aborto no Brasil*, inclusive, cumprindo o tempo destinado à exposição dos enunciados, o qual é de apenas 3 minutos. Entretanto, ao descrevermos esse aspecto da composição, comparando-o com as demais fases que constituem o gênero Debate competitivo, observamos que ambas as equipes não se desenvolveram de maneira eficiente. Tendo em vista, o que foi demonstrado na falta de articulação dos turnos de fala, bem como o desperpício acerca do tema, refletido

Na segunda fase, chamada de *fase de expansão*, na qual há a expansão dos argumentos, no sentido de as duas equipes, com seus debatedores, aprofundarem os argumentos, ou seja, realizando a utilização de estratégias argumentativas que diferenciem os argumentos do que já haviam sido expostos na fase inicial, que seria a fase de apresentação da moção (tema) a ser debatida, logo, nessa fase, também não se observou o desenvolvimento satisfatório de ambas as equipes. Contudo, apesar de compreendermos que os gêneros, conforme Bakhtin (1997), podem ter um estilo individual, refletindo a individualidade do falante, ainda assim, nem todos os gêneros são favoráveis a este preceito, sobretudo, quando se trata de gêneros com maior grau de formalidade

Na terceira fase, chamada de *fase final*, é quando os debatedores fazem um fechamento de suas exposições, trazendo conclusões e possíveis sugestões de como aquele tema poderia ser solucionado na prática. Nesta fase, também ocorreram, por parte de ambas as equipes, alguns entraves, por exemplo, de elaborar sugestões de propostas para a problemática debatida sobre o tema, gerando uma conclusão superficial da construção argumentativa que havia sido realizada ao longo do debate, porém a professora (pesquisadora), ao fazer algumas intervenções, nesse momento, observou-se que a debatedora da equipe contrária ao tema iniciou uma exposição de sua conclusão a respeito do tema, porém foi realizada com argumento de cunho pessoal e, apesar de ter direcionado seu turno de fala para conclusão, não conseguiu

concluir de forma clara, visto que concluiu a fase final expondo algo de sua vida pessoal que não caberia como sustentação de um tema tão polêmico como a legalização do aborto. Nesse momento, ocorreu o que afirma Bakhtin (1997): não há conteúdo sem forma, assim como não há forma sem conteúdo, tendo em vista que esta fase de conclusão das falas é o momento em que, na apresentação dos debatedores, deve ser apresentado um resumo do debate e o debatedor de cada bancada deve expor o motivo pelo qual a sua bancada deve ser vitoriosa.

A partir do exposto, constatamos que, na produção inicial, o aspecto textual composição não foi desenvolvido pelos alunos de maneira satisfatória, o que, conseqüentemente, no decorrer dos módulos da sequência didática, houve a necessidade de elaborar atividades mais sistemáticas que possibilitassem aos alunos compreenderem todas as etapas que constituem o gênero Debate competitivo.

Adiante, iremos expor o aspecto textual referente ao *estilo*, as escolhas estilísticas feitas pelos participantes durante a primeira produção.

8.2.1.2 *Estilo: quais as marcas linguísticas?*

Cada gênero tem elementos linguísticos próprios, o que se deve ou não utilizar, em quais situações comunicativas costumam ser realizados e quais marcadores conversacionais (MC) costumam ser utilizados na produção de gêneros orais. Como assinala Urbano (1999), os MC constituem elementos de variada natureza, dimensão e estrutura, os quais são de fundamental importância para a compreensão e análise dos textos orais. Nesse sentido, como as marcas linguísticas a serem descritas são várias durante a produção do gênero Debate competitivo, o qual nos debruçamos em nossa pesquisa, optamos, após a análise das gravações da primeira e da última produção, a nos determos somente a três MC que foram os mais identificados ao longo das análises: os marcadores linguísticos/conversacionais *de sustentação*, *de hesitação ou dúvida* e os *de planejamento*.

O motivo pelo qual deter-nos-emos somente a esses MC é porque analisamos os marcadores mais utilizados pelos alunos nos textos orais e, a partir disso, pensamos em possibilidades de utilização conscientemente planejada, ou seja, aquelas que os alunos já teriam uma certa consciência linguística em relação à utilização daquele marcador conversacional. Para tanto, adotamos alguns autores como Urbano (1989; 1999), Castilho (1986; 1989), Marcuschi (1989); Galembeck e Carvalho (1997), Santos (2006) e Cavalcante e Melo (2007) para descrevermos tais MC.

Para Castilho (1986), esses marcadores são denominados *marcadores discursivos*, que desempenham uma função textual, e dizem respeito à organização textual do gênero. A função desses MC divide-se em duas funções, a interpessoal e a ideacional, a partir disso propiciam os surgimentos de dois tipos de MC: os *interpessoais*, que gerenciam os turnos conversacionais, e os *ideacionais*, que promovem a negociação do assunto e o seu desenvolvimento pelos falantes.

Em Marcuschi (1989), é destacado que os MC são multifuncionais, pois atuam na ordenação da interação e na articulação textual. Galembeck e Carvalho (1997) classificam os marcadores conversacionais em: *iniciais*, que iniciam ou retomam o turno; *mediais*, responsáveis pelo desenvolvimento dos turnos e *finais*, que assinalam a passagem implícita ou explícita do turno.

Santos (2006, p. 28) identifica que os MC “são utilizados pelos interlocutores para dar tempo à organização do pensamento, sustentar o turno, monitorar o ouvinte quanto à recepção, interromper ou finalizar o turno conversacional etc., constituindo-se em marcas do envolvimento dos interlocutores na interação”.

Por último, nos debruçamos em Cavalcante e Melo (2007), que também corroboram a ideia de que os marcadores conversacionais se apresentam no início, no meio e no fim da produção, logo sendo considerados sequenciais, colaborando para organização, progressão e coesão da produção textual.

Relembramos que, conforme já mencionado na metodologia, iremos utilizar códigos de identificação para descrevermos os enunciados dos participantes. O código **ME01** para se referir ao mediador do Debate, e os códigos **DE01F** e **DE01C** para identificar os debatedores principais de cada uma das equipes, a equipe favorável e a equipe contrária ao tema debatido.

Na primeira produção, observamos que, ao iniciar o debate, a primeira equipe a expor sua opinião foi a equipe favorável ao tema: *Esta casa acredita que a legalização do aborto deva ser aprovada no Brasil*. A primeira debatedora da equipe **DE01F** expôs um enunciado com marcadores conversacionais de planejamento:

Aluna **DE01F**: *A mulher tem um caminho mais seguro, em que ela se sinta protegida para realizar um procedimento e a legalidade da outra dimensão para a prática... como primeiro argumento, a gente tem que o feto é a parte do organismo materno, então a mulher tem todo o controle...cuidado do seu próprio corpo e entra em um limite...a autonomia da mulher, então é algo a ser decidido pela mãe.*

Nesse enunciado, vemos marcadores conversacionais de planejamento *primeiro argumento* e *então* na fase de apresentação do tema do debate competitivo, chamada de fase inicial. Observamos que esses marcadores transparecem uma ideia de planejamento do texto oral por parte do enunciador, a qual observa-se, pois foi dado um tempo de planejamento para que a equipe se organizasse e, mesmo a primeira equipe que se apresentou não tendo realizado essa primeira fase de modo produtivo, vemos organização e seleção das palavras para realizar o texto de modo previamente planejado.

Agora, analisaremos o enunciado da debatedora da segunda equipe, **DE01C**, a contrária ao tema debatido:

Aluna DE01C: É certo que a gente tem muitas questões para analisar dentro desse assunto que é tão controverso quanto ao aborto, não é? Porém, dentre tantas as coisas para a gente analisar, a principal delas é a vida humana... quem é capaz de assegurar, para mim, para você ou para qualquer outra pessoa? A partir de que momento que nós somos, para determinar... e para determinar o prazo da vida humana, quem é, quem somos nós para dizer que é a hora de nascer ou morrer...Então, esta casa acredita que a criminalização do aborto ajuda a manter presente a consciência de que o nascituro é um ser humano digno de proteção...Diante de tantas possibilidades de prevenção contra a gravidez, porque é um pouco, deveria ser considerado uma opção além daquelas condições já consideradas pela lei.

Claro que a nossa legislação tem que ser atualizada, visto que a lei trata de um assunto, não é deste assunto. Desde o ano de 1940 que está no nosso Código Penal. Porém, a lei tem que ser atualizada para ser garantidora da vida...Para ela, todos os dias, nós, como sociedade, lutamos por um governo que seja capaz de garantir a vida, a liberdade, a saúde e o direito à moradia, entre tantas outras coisas...É muito mais grave falar em aborto enquanto vivemos em uma pandemia, onde tantos lutam pelo direito de viver. Estamos aqui querendo contestar o direito de tirar uma vida que não nos pertence...a vida do nascituro, que vem a ser do ser humano desde que a fecundação, já que a fecundação é considerada vida pela ciência.

Ainda é certo que ainda não é uma vida consciente, mas ainda assim é vida. Somos compostos por células, perde as células e as novas se formam em nosso corpo e sem elas...sem essa renovação, a vida não seria possível...a teoria da evolução diz que surgimos através de um ajuntamento celular e a partir disso, o ser humano foi formado a partir de uma evolução, não de um aborto celular a partir de uma junção de células consideradas inconscientes...Além dos conhecimentos científicos, a gente deve considerar também a saúde pública. O Brasil está mesmo preparado para legalizar o aborto? Quais são as condições? Ações que condizem serão estabelecidas para que todas as mulheres tenham acesso a esse suposto direito.

Transcrevemos todo o turno de fala da aluna **DE01C** para fazermos um comparativo entre a organização textual desta fala com o discurso da aluna da primeira equipe, que defendeu o direito da mulher ao aborto. Observamos que neste segundo turno de fala, da equipe contrária ao tema legalização do aborto há a presença de mais marcadores conversacionais *porém*, *a partir de*, *então*, *além*, *ainda*, os quais indicam um planejamento maior do turno de fala, bem como também há a presença de marcadores que demonstram sustentação *porque*, *claro que*, cujos marcadores conversacionais se fortalecem com os argumentos apresentados pela aluna **DE01C** da equipe contrária ao tema da legalização do aborto que demonstra maior consistência e repertório para embasar a defesa do ponto de vista que defende no Debate competitivo.

Nesta primeira produção, na primeira fase do Debate competitivo, observamos que a equipe que estava contrária ao tema da legalização do aborto conseguiu utilizar os aspectos textuais (marcadores conversacionais) na produção do texto oral de forma mais planejada que a equipe favorável ao tema. A primeira equipe, favorável ao tema, apresentou alguns entraves no que diz respeito à sustentação de argumentos mais persuasivos e consistentes, pois apresentou um argumento sem um marcador conversacional que indicasse um embasamento teórico, conforme mostra o turno de fala a seguir:

Aluna DE01F: a gente tem que o feto é a parte do organismo materno e a mulher tem todo o controle...cuidado do seu próprio corpo e entra em um limite à autonomia da mulher e então é algo a ser decidido pela mãe.

Cabe observar que o fechamento de seu primeiro argumento se desenvolveu sem uma sustentação que não evidenciasse apenas um ponto de vista pessoal.

A seguir, vamos descrever alguns enunciados, de ambas as equipes, no que se refere ao estilo da linguagem na segunda fase do Debate competitivo. Lembramos que esta fase diz respeito ao aprofundamento, quer dizer, expansão dos argumentos que são apresentados pelas duplas de debatedores de cada equipe. A seguir, iniciamos com a fala da debatedora da equipe favorável ao tema legalização do aborto nesta segunda fase da produção:

*Aluna DE01F: Bom, a gente vai ter como **outro argumento** que a rejeição da criança pelos pais, a criança deve ser, se não for bem-vinda, vai ter o sofrimento da criança, sem o amparo dos pais e **então** a situação de desamparo da criança. Outro argumento é que mulheres de baixa renda submetem-se ao aborto clandestino, arriscando a vida em lugares precários, sem condições de higiene... **Então**, a Organização Mundial da Saúde considera o aborto um procedimento seguro, desde que realizado dentro dos protocolos estabelecidos e por pessoas especializadas...*

Aqui vemos, nesta segunda fase, chamada de fase de expansão, uma argumentação um pouco mais planejada que a fala de abertura, com marcadores conversacionais de planejamento como *então*, inclusive, marcadamente observa-se que a debatedora **DE01** da equipe favorável ao tema trouxe um argumento baseado num dado de uma instituição (Organização Mundial da Saúde), o que deixou sua argumentação mais consistente que na fase inicial do Debate competitivo.

Veremos agora a fala da **DE01C** da equipe contrária ao tema da legalização do aborto no Brasil:

*Aluna DE01C: Usando o próprio argumento da colega, aproveitando em cima dessa questão da quantidade de aborto do argumento... vários sites...várias organizações, que falam justamente sobre a questão da quantidade de aborto, não é? **Eu trago** aqui a questão dos países como Estados Unidos, Uruguai e Suécia, Suíça, Austrália, entre outros, certo? É... todos os argumentos que...que as organizações que defendem um aborto trazem a respeito da numeração de aborto são considerados extrapolados...**Porque**...porque quando você tem um aborto*

clandestino, você não consegue contabilizar de maneira correta, a não ser que ele seja oficializado pelo governo...quando alguma previsão, fiscalização... é muitas vezes imposta pelas organizações que defendem, não é? Então, todos os países legalizaram o aborto com a intenção é... em cima do argumento de que essa quantidade de aborto seria diminuída. Então, dentro do do...das pesquisas é, por exemplo, o Uruguai. No primeiro ano, após a legalização do aborto, houve pouco mais de 6.000 abortamentos no país. Sendo que no primeiro mês, tinham ocorrido apenas 200 no segundo ano... já deu um salto de 20% em cima dessa quantidade de aborto e no terceiro ano, tem um acréscimo de 9%.

Observamos, neste excerto da fala da **DE01C** da equipe contrária ao tema da legalização do aborto no Brasil, que há uma expansão dos argumentos e estes estão mais baseados em dados do que na fala da equipe anterior. Claramente, nota-se um planejamento por meio dos marcadores conversacionais *então, sendo que*. Também, há uma sustentação com os marcadores *porque, por exemplo*, os quais indicam, além de uma extensão da argumentação, do aprofundamento do tema debatido, uma sustentação mais convincente.

De acordo com Urbano (1989), os marcadores conversacionais são unidades típicas da fala, que servem para organizar a estrutura textual, tornando-a mais fluida e planejada. Além de serem recorrentes e contribuírem para a coesão e a coerência do texto oral, o autor salienta que os marcadores são também constituídos de significação discursivo interacional. Observamos em ambas as falas das debatedoras, que há marcadores que indicam uma interação entre o debatedor e o restante dos interlocutores, como em: *não é?* e em excertos em que o debatedor faz perguntas questionando a respeito do tema:

Aluna DE01C: Será que essa condição da legalização do aborto seria estendida às mulheres com condição social menos favorecida? Quem dá a vida e quem pode tirá-la? Quais são as soluções possíveis para que essas mulheres evitem essas violências contra o seu próprio corpo?

Os marcadores em destaque indicam uma interação entre a debatedora e o público, inclusive envolvendo ou persuadindo os demais interlocutores.

Na terceira e última fase do Debate competitivo, os debatedores escolhidos por cada equipe realizaram as falas de conclusão, fazendo uma síntese sobre o ponto de vista que estavam defendendo. A equipe favorável à temática concluiu com o seguinte enunciado:

Aluna DE02F: Bom, existem tantos fatos da saúde materna e também os gatilhos que levaram elas a isso...É, e...Só um momento que eu estou um pouco rouca hoje...E também o tabu criado na mulher, em cima dela...enquanto que a maioria fazem o aborto por causa do abandono paterno, elas se veem sozinhas e o único motivo que leva elas a fazerem isso é o abandono paterno e a falta de apoio da família...então, o aborto deveria ser legalizado sim, porque ninguém sabe quais gatilhos levaram a ela a fazer o aborto.

Na fala de conclusão da equipe favorável ao tema, realizada pela segunda debatedora da equipe, é demonstrada pouca articulação e uso de marcadores conversacionais

para progressão do texto oral e para conclusão do ponto de vista que estava sendo defendido pela equipe. Há pouca presença de articuladores, deixando o texto truncado em alguns trechos.

A seguir, vemos um trecho da fala de conclusão da equipe contrária ao tema da legalização do aborto no Brasil:

Aluna DE01C: ...então, a questão do aborto É... ela se torna muito delicada, porque quando uma pessoa menor de idade é... engravidada e ela quer a criança, mas a família não quer que ela tenha, então a família pode entrar com ação de aborto, mesmo que a criança queira a gravidez... ou a menor de idade não queira a gravidez e vice-versa...essa ação tem custos...Então, a comunidade carente não vai ter condições para realizar alguma coisa...Não é? Então, a partir disso, só algumas pessoas terão condições de pagar por essa prática...as pessoas que têm condição financeiras... O número de pessoas que não tem é grande e que irão querer... que vai sobrecarregar o nosso sistema único de saúde.

A fala da aluna **DE01C** sintetiza, de certa forma, a argumentação que vinha sendo desenvolvida pela equipe contrária ao tema, visto que, desde a fala de abertura, havia sido apresentada uma linha argumentativa que ia ao encontro do problema de como a prática do aborto poderia ser evitada bem como a sua legalização, mas se fossem realizadas medidas preventivas para que as mulheres não engravidassem e para que o aborto não se tornasse um método contraceptivo, assim como os que já existem. Observamos que a presença de marcadores de planejamento e de sustentação, conforme destacamos no trecho acima também se fazem presentes neste momento.

Vê-se que os marcadores podem ser utilizados durante a produção textual com vários propósitos. A partir disso, concordamos com Ferreira (2014) que o exercício consciente dessas diversas formas de utilização pode contribuir para tornar o falante/interlocutor em um sujeito apto a utilizar essas diversas formas a seu favor.

Portanto, tornar o uso desses aspectos textuais presente em um ensino de produção de texto sistemático é algo premente, sobretudo, para o ensino de gêneros orais, pois gerenciam os turnos conversacionais e interacionais, de acordo com Castilho (1989), nesses gêneros.

8.2.1.3 Conteúdo: quais as temáticas?

As temáticas escolhidas para serem discutidas durante a sequência didática foram propostas pelos alunos, ocorreram dois momentos para serem realizadas, por meio de votação, qual temática seria abordada no primeiro e no último debate competitivo realizados durante a proposta da sequência didática.

Conforme já mencionado, a turma era composta por 20 alunos, porém, apenas 12 participaram da primeira produção. Alguns dias antes da realização do primeiro Debate

competitivo, foram sugeridos temas pelos alunos e estes foram colocados em votação e o tema mais votado foi o debatido: a legalização da prática do aborto no Brasil.

A maioria dos temas sugeridos eram da área da saúde, acreditamos que, devido ao momento de pandemia pelo qual estávamos/estamos passando, o tema escolhido pela turma foi: *a legalização da prática do aborto no Brasil*. Esse tema estava sendo bem discutido na imprensa nacional, no período em que estávamos realizando a pesquisa, pois um país vizinho ao Brasil recentemente havia legalizado a prática do aborto e tal fato estava sendo noticiado na imprensa internacional.

Como nossa pesquisa visa desenvolver a argumentação de alunos do Ensino Médio por meio do Debate competitivo, achamos bastante relevante o tema proposto e votado entre os alunos, visto que é um tema controverso, o que contribui para que os alunos divirjam, mas que busquem argumentos que embasem seu ponto de vista.

Durante a realização da sequência didática, fizemos adaptações, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de acordo com a necessidade dos educandos. Logo, nesse momento de escolha do tema, gostaríamos que fossem sugeridos pelos alunos temas relevantes, mas que também fossem pertinentes à realidade deles. Como boa parte dos alunos da turma participou da votação do tema a ser debatido, compreendemos que era algo de seu interesse e que estava presente em sua realidade social.

8.2.2 Última produção (final)

A produção final realizada no último dia de nossa sequência didática foi elaborada após vários módulos que foram desenvolvidos para serem trabalhadas as necessidades que observamos que os alunos tiveram ao realizarem a primeira produção do gênero oral debate competitivo. Nesta etapa da análise, como já mencionado, nos deteremos a descrição dos aspectos textuais da última produção, conforme foi feito na seção anterior 8.2.1.

8.2.2.1 Composição: como o texto se organiza?

A estrutura do Debate competitivo se organiza com etapas bem delimitadas à organização do texto e às falas dos debatedores indicados por cada uma das equipes, como já explicamos anteriormente, cada fase indica uma etapa a ser desenvolvida sobre o tema e que contribui para progressão temática do tema que está sendo debatido.

Para tanto, cabe lembrarmos que na *fase inicial* há a apresentação/ explicação do tema por cada uma das equipes, esta fase está direcionada principalmente para que o auditório

compreenda sobre o tema e para que cada equipe já direcione o ponto de vista que irá defender no decorrer do Debate competitivo.

A segunda fase, chamada *fase de expansão*, é aquela em que os debatedores aprofundam seus argumentos, trazendo bases teóricas, dados científicos e estatísticos, ou seja, um vasto repertório que demonstre consistência em seus argumentos.

Na terceira fase, chamada de *fase final*, há a síntese das equipes que é realizada com base no que foi apresentado ao longo do debate. Esta etapa do Debate competitivo é o momento em que se verifica se houve um planejamento do texto e uma organização entre os participantes da equipe, principalmente entre os debatedores, visto que é nesta fase que a conclusão é realizada com vistas a fazer um fechamento de tudo que foi apresentado.

Na última produção, observou-se uma maior segurança em relação à estrutura organizacional do gênero, percebemos isso na fala da mediadora, **ME01**, que já sabia com exatidão sobre como gerir o Debate competitivo, indicando o tempo dos turnos de fala, o momento em que cada equipe iria se apresentar de forma mais precisa que na primeira produção e sem a ajuda da professora, como foi feito na produção inicial.

Lembramos que o tema indicado pela turma para ser debatido no último Debate competitivo foi a *obrigatoriedade da vacinação contra a covid-19*.

Na *fase inicial*, a equipe favorável ao tema *a obrigatoriedade da vacinação contra a covid-19* se apresentou de maneira segura, trazendo dados para explicar o que é a obrigatoriedade da vacina e o porquê é importante torná-la obrigatória para as pessoas que não querem se vacinar. Além disso, a equipe conseguiu expor sobre o tema, de modo inicial, dentro do tempo que é proposto na estrutura do gênero, 3 minutos, aproveitando todo o tempo de exposição que é permitido nesta primeira fase, o que demonstra um domínio maior e segurança na exposição oral e planejamento no turno de fala. Contrariamente, o que havia ocorrido na primeira produção que, apesar de não terem excedido o tempo, não conseguiram aproveitá-lo de forma produtiva.

A equipe contrária ao tema *a obrigatoriedade da vacinação contra a covid-19* apresentou o tema de maneira mais objetiva, mas também dentro do limite do tempo que foi delimitado para esta etapa de apresentação. A exposição da aluna debatedora identificada como **DE01C** foi bastante convincente, visto que trouxe uma apresentação baseada nos direitos individuais dos cidadãos, o que indicou o desenvolvimento de um dos outros objetivos que

buscamos em nossa tese, o de Letramento cidadão. Além disso, fez uma relação entre os direitos individuais e coletivos para apresentar o tema sobre obrigatoriedade da vacina e já indicando ao auditório o ponto de vista que iria desenvolver no decorrer do Debate competitivo.

A fase seguinte, chamada de *fase de expansão*, foi realizada, por ambas as equipes, de maneira mais proficiente. As duas equipes, favorável e contrária, apresentaram dados estatísticos, conforme vemos a seguir com a primeira fala da aluna da equipe favorável ao tema:

Aluna DE02F: Segundo a pesquisa do instituto Datafolha, divulgada no dia 13 de Julho, uma adesão recorde à vacina contra a COVID-19. De acordo com o levantamento, a soma dos que receberam uma dose do imunizante ou pretendem se vacinar subiu de 91% para 94%. O maior índice desde que essa consulta começou a ser feita. Ao todo, 56% dizem já ter se vacinado com ao menos uma dose e 38% afirmam que pretendem fazê-lo.

A partir desse trecho, observamos claramente uma sustentação do argumento de modo mais planejado e convincente. Assim, também observamos na expansão os argumentos da equipe contrária ao tema:

Aluna DE01C: A gente não deve obrigar nenhuma pessoa, nem ninguém a fazer algo que ela não se sinta à vontade, que ela não se sinta segura a fazer... Então... assim... as normas que determinam a ação e o comportamento individual, elas interferem, principalmente na liberdade e na autonomia individual. Então, elas devem buscar um equilíbrio, elas devem estar em equilíbrio para, pelo bem-estar da comunidade e pela liberdade individual.

Vemos neste turno de fala uma expansão do argumento por meio de uma reflexão feita entre os direitos individuais e os direitos coletivos que em relação à obrigatoriedade da vacina contra a Covid-19, o que evidencia também um estudo sobre o tema e um prévio planejamento das escolhas dos argumentos que foram apresentados.

Na fase final, de síntese das apresentações, as equipes também tiveram um progresso em relação à finalização das apresentações, ambas conseguiram expor de maneira resumida seus pontos de vista em relação à obrigatoriedade ou não da vacina contra a covid-19 no Brasil. Assim, chegamos à conclusão de que a composição do gênero debate competitivo foi compreendida pelos alunos, havendo um progresso na elaboração do gênero quando comparamos a composição, estrutura do gênero, da primeira com a última produção desse gênero, em suas três fases: fase introdutória, fase de expansão e fase final.

Portanto, apesar de sabermos que deve haver cuidado ao escolarizar os gêneros, pois, como afirma Ferreira (2014), pode ocorrer uma prisão ou engessamento do gênero a determinadas formas, conteúdos, estilos, ao tentar sistematizá-lo, trouxemos temas para serem debatidos pelos alunos que fossem possíveis de serem discutidos em situações reais de comunicação.

8.2.2.2 Estilo: quais as marcas linguísticas?

A descrição que faremos dos aspectos textuais nesta seção se assemelha a que fizemos na seção 8.2.2.1. Analisaremos enunciados dos interlocutores em cada uma das fases que compõem o Debate competitivo: fase introdutória, fase de expansão e fase final. Assim como fizemos na seção anterior, aqui também analisaremos os marcadores linguísticos/conversacionais (MC) *de sustentação, de hesitação ou dúvida* e os *de planejamento*.

Na fase introdutória, analisamos o enunciado referente à fala de **DE01F**, da equipe favorável ao tema:

Aluna **DE01F**: *O tema trata sobre a obrigatoriedade da vacinação contra a covid 19...Existem pessoas que são a favor e pessoas que são contra a vacinação. Essas pessoas que são contra têm os motivos? E a gente está aqui para tentar explicar o porquê que tem que ser obrigatória...Frente ao enorme desafio provocado pela pandemia por covid-19 a vacina... assumiu um protagonismo no Brasil e ainda maior no mundo, nunca a humanidade lidou com uma pandemia desse porte... Então, o combate se tornou a maior prioridade. Covid tornou uma prioridade coletiva.*

A fala introdutória da equipe favorável à obrigatoriedade da vacina da Covid-19 demonstra um planejamento por meio dos marcadores conversacionais destacados, além disso, comparando este enunciado inicial com o da primeira produção, verificamos que o que é proposto nesta fase, ou seja, de apenas apresentar o assunto, foi conseguido pela equipe:

Aluna **DE01F**: *A mulher tem um caminho mais seguro, em que ela se sinta protegida para realizar um procedimento e a legalidade da outra dimensão para a prática... como primeiro argumento, a gente tem que o feto é a parte do organismo materno, então a mulher tem todo o controle...cuidado do seu próprio corpo e entra em um limite...a autonomia da mulher, então é algo a ser decidido pela mãe.*

Comparando os dois enunciados, observamos que há um planejamento no nível da estrutura e dos aspectos linguísticos que demonstram organização do debatedor ao apresentar o argumento. Comprovando, assim, que entre a primeira e a última produção houve um progresso em relação ao uso dos marcadores conversacionais. Observamos nesse trecho um marcador organizacional e outro de conclusão, indicando uma continuidade do argumento de causa e consequência apresentado pelo debatedor.

Na fala de apresentação da equipe contrária ao tema, também observamos progressos nos aspectos textuais, porém alguns entraves no que se refere ao planejamento do texto:

Aluna **DE01C**: *Eu acho que eu vou ser bem breve, eu não vou para passar o máximo e talvez eu chegue no mínimo, mas assim a minha primeira colocação é que a gente deve separar o que é obrigação e o que é um dever do cidadão. A gente não deve obrigar nenhuma pessoa, nem ninguém a fazer algo que ela não se sinta à vontade, que ela não se sinta segura a fazer... Então... assim... as normas que determinam a ação e o comportamento*

individual, elas interferem, principalmente na liberdade e na autonomia individual. Então, elas devem buscar um equilíbrio, elas devem estar em equilíbrio para, pelo bem-estar da comunidade e pela liberdade individual.

Nesse enunciado, diferentemente do da equipe favorável ao tema, observamos que não houve a presença de MC que indiquem um planejamento mais aprofundado do tema, parece que a debatedora sentiu dificuldade na hora de se expressar: organização e o desenvolvimento de ideias juntamente com a necessidade de expressão oral podem ser demasiadamente complexas para alunos que não tenham essa prática em sala de aula. Além disso, era a primeira vez que essa aluna estava exercendo o papel de debatedora: no debate inicial, ela estava como mediadora, talvez, isso também tenha colaborado para não observarmos uma progressão na sua habilidade oral. Observa-se que há a presença de MC de planejamento, mas somente um o *então* e há o *eu acho*, o qual, segundo Ferreira (2014), pode servir tanto para demonstrar certeza quanto incerteza ou dúvida, contudo, neste excerto, indica dúvida, pois, logo de início, é demonstrada pela aluna uma incapacidade de expansão do argumento ao dizer: “*eu vou ser bem breve*”.

Na fase de expansão, quanto ao aprofundamento dos argumentos, a equipe favorável conseguiu se sobressair frente à equipe de oposição em relação ao planejamento e à expansão dos argumentos apresentados. Vejamos um dos turnos de fala da equipe favorável ao tema:

Aluna DE01F: Segundo a pesquisa do instituto Datafolha, divulgada no dia 13 de julho, uma adesão recorde à vacina contra a COVID-19. De acordo com o levantamento, a soma dos que receberam uma dose do imunizante ou pretendem se vacinar subiu de 91% para 94%, o maior índice desde que essa consulta começou a ser feita. Ao todo, 56% dizem já ter se vacinado com ao menos uma dose e 38% afirmam que pretendem fazê-lo. Os que dizem que não foram e nem querem se vacinar são 5% e os que disseram não saber são 1%... Essa doença se propaga em ondas...temos que evitar encontro entre pessoas que não tenham sido vacinadas ou as pessoas com o vírus... Você já... você já deve ter tido a doença...isso não te protege...o que realmente te protege? A vacinação em massa e rápida, as medidas de distanciamento social, o uso de máscara, essas ações combinadas resultam na diminuição das internações e óbitos nos países.

Vemos nitidamente a construção de um discurso argumentativo que foi previamente planejado: a aluna buscou dados para embasar seu ponto de vista a respeito da obrigatoriedade da vacina contra a Covid-19 e há aspectos no texto que comprovam o planejamento e a sustentação: *segundo, de acordo, essa*. Além disso, a apresentação de dados estatísticos com a citação das fontes indica um domínio de transposição do texto escrito para o oral.

Já em relação à equipe contrária ao tema, observamos que não houve progresso na extensão dos argumentos:

Aluna DE01C: Então meu argumento vai ser bem breve, mas...Que não existe não, nenhuma prova concreta que é a vacina ser obrigado, resulte em mais pessoas vacinadas...Não existe nenhuma prova que...Disso entende...

então, tipo, você obrigar a pessoa a se vacinar, talvez não vá fazer com que o país seja o país com mais pessoas vacinadas.

Os MC identificados no enunciado da aluna DE01C são poucos e não evidenciam um planejamento do texto, além disso, nota-se nitidamente uma argumentação pouco desenvolvida, visto que não há nenhuma estratégia argumentativa utilizada pela debatedora a respeito do ponto de vista defendido, apenas uma relação de causa e consequência “*nenhuma prova concreta que é a vacina ser obrigado, resulte em mais pessoas vacinadas*”, que não foi comprovada por meio de nenhum repertório que confirme tal informação.

Como demonstramos a partir dos excertos acima, além de ser notório que a aluna da equipe favorável planejou e sustentou seu argumento de maneira mais profícua, observou-se também que, apesar de a outra aluna da equipe contrária não ter formulado um argumento melhor, que ambas as debatedoras utilizaram-se da inserção, da retomada, do desvio ou da mudança de tópico, todos esses recursos realizados de maneira planejada ou não contribuíram para realização do debate e para o reconhecimento da troca do turno de fala, algo, muitas vezes, difícil de se realizar entre alunos do Ensino Médio.

Na última fase, desta produção final, observamos também uma continuidade de progresso textual nas falas da equipe favorável ao tema, como apresentaram a síntese do ponto de vista que defenderam:

*Aluna DE01F: ...ser capaz de viajar com segurança, viajar para outros países expõem **você** a patógenos com quais seu sistema imunológico não está familiarizado ao receber a vacina recomendada para o seu destino, **você** poderá aproveitar as suas férias e sem arriscar uma visita de emergência ao hospital para proteger se proteger... Ao longo da história da humanidade, teve que coexistir com doenças debilitantes e potencialmente fatais que agora são muito raras, graças ao programa de vacinação infantil. **No entanto**, a pandemia fornece um exemplo dramático de efeito global devastador que uma única doença pode ter, na ausência de uma vacina...imunizar nós mesmos e aos nossos filhos contra as doenças infecciosas, hoje, é um presente inestimável para as gerações futuras, suprir as doenças no presente permitirá que as pessoas no futuro vivam mais e com saúde...Tomar água em vez de refrigerante é sim, uma decisão individual. Vacina é uma decisão coletiva. **Você** não toma, é só para se proteger. **Você** toma para salvar e guardar a vida dos outros também.*

Nesse excerto, observamos marcadores conversacionais de planejamento e de sustentação: no entanto, o uso do pronome “*você*” indica uma sustentação com base na coletividade, incluindo o interlocutor na questão da saúde coletiva, fazendo-o refletir de maneira coletiva, e não apenas individual.

Na fala de síntese da debatedora da equipe contrária ao tema, vemos claramente que a aluna não havia se preparado para o debate, ocorreu uma apresentação de um argumento de síntese que foi como réplica para equipe favorável ao tema, que havia comentado sobre sanções para as pessoas que não tomassem a vacina contra a Covid-19:

Aluna **DE01C**: *Assim... eu não... eu não iria continuar a minha fala... mas Mateus falou uma coisa interessante, que é a questão da multa e da sanção das pessoas que não querem tomar a vacina, né? Às vezes a gente tem que tomar muito cuidado com isso... de aplicar multas ou algo do tipo, porque às vezes pode ajudar pra que uma sociedade desigual...Enfim, para que compensa? Sociedade desigual, onde pode ter desigualdade social e na saúde também... a gente contribuir, né, praticamente com essas multas...e... acaba causando isso.*

A aluna **DE01C** não soube sintetizar o ponto de vista da equipe e realizou uma réplica em relação à fala da equipe favorável ao tema. O início da fala demonstra um despreparo em relação a defesa do ponto de vista “*Assim eu não... eu não iria continuar a minha fala*”, além disso a ausência de marcadores conversacionais demonstra não somente a falta de planejamento textual, como também a dificuldade de formular um texto oral em uma situação de simulação, tal informação verificamos no decorrer do debate em que a aluna comentou que não saberia argumentar sobre algo que não acreditava, mesmo se tratando de um simulacro.

Por fim, referente à elaboração do texto em seus aspectos textuais, verificamos que, na maioria das fases que compõem a estrutura do debate competitivo, os alunos conseguiram desenvolver seus turnos de fala argumentativos de acordo com os aspectos textuais do gênero e que, boa parte da turma, conseguiu se apropriar da didatização da língua oral.

8.2.2.3 *Temática: quais as temáticas?*

O tema escolhido para esta produção final foi *a obrigatoriedade da vacina contra a Covid-19 no Brasil*, assim como tema debatido na produção inicial, este também foi o escolhido pela turma.

As temáticas escolhidas para serem discutidas durante a sequência didática foram propostas pelos alunos e, por meio de votação, foram votadas quais temáticas seriam abordadas no primeiro e no último Debate Competitivo realizados durante a proposta da sequência didática.

Conforme já mencionado, a turma era composta por 20 alunos, porém apenas 12 participaram da última produção. Alguns dias antes da realização do último Debate Competitivo, foram sugeridos temas pelos alunos e foram colocados em votação, o tema mais votado foi o debatido.

O tema escolhido pelos participantes foi bastante pertinente, pois remete à discussão que ainda hoje ocorre, em âmbito nacional e mundial, que é a obrigatoriedade ou não da vacina.

Percebemos que, mesmo sendo um tema bastante atual, uma das equipes teve dificuldade em desenvolver a temática se posicionando de acordo com o ponto de vista que iria

defender, no caso, a equipe que seria contrária à obrigatoriedade, devido aos pontos de vista dos participantes que não coadunam com o que eles deveriam argumentar no Debate Competitivo: os debatedores não souberam formular argumentos a respeito da oposição à obrigatoriedade da vacina no Brasil. Este foi um dos principais entraves quando observamos a didatização de um gênero argumentativo oral em sala de aula, pois a turma precisa ser dividida em equipes para haver a elaboração de pontos de vista distintos, porém, com o tema em questão, a turma em sua totalidade tinha como opinião particular que deveria ser obrigatória a vacina no país.

Nesse sentido, vemos que, mesmo buscando temas que sejam próximos à realidade dos alunos, ainda assim, o professor pode se deparar com situações como estas, acerca disso concordamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81) que “o gênero trabalhado em sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência”.

A seção seguinte apresenta os aspectos paralinguísticos observados durante a análise da produção dos Debates competitivos.

8.2.3 Aspectos paralinguísticos das produções do gênero Debate Competitivo

Nesta seção, iremos dar continuidade à nossa análise. Aqui, apresentamos a análise dos aspectos paralinguísticos observados durante as produções dos debates competitivos (produção inicial e produção final).

Ressaltamos, como já dito anteriormente, que nossa sequência didática foi adaptada para o modelo virtual remoto, via plataforma *Google meet*, devido a isso tivemos acesso a poucos dados coletados para essa categoria de análise dos aspectos paralinguísticos, visto que muitos participantes da sequência didática não tinham câmera instalada no aparelho tecnológico que utilizavam (computador) ou mesmo não quiseram ligar a câmera do aparelho celular durante a realização dos Debates Competitivos.

Os aspectos paralinguísticos analisados serão as pausas, as elocuições e expressões fisionômicas de gestos percebidos durante a realização dos debates, os demais aspectos, os quais expusemos no capítulo anterior, não foram possíveis de analisar, como os risos/suspiros/choro/irritação, isso decorrente de não termos imagens dos alunos durante as produções dos debates.

8.2.3.1 Primeira Produção (inicial)

Na produção inicial, na qual foi debatida a temática sobre legalização do aborto no Brasil, percebemos que os participantes do primeiro Debate competitivo tinham a habilidade oral pouco desenvolvida, tal análise foi possível através da observação dos aspectos paralinguísticos perceptíveis durante os turnos de fala dos debatedores, conforme observamos a seguir o trecho da fala da debatedora da equipe favorável ao tema:

DE01F: *Bom, a gente vai ter como outro argumento que a rejeição da criança pelos pais, a criação deve nascer, se não for bem-vinda, vai ter o sofrimento da criança, todas Amparo dos pais e **então** a situação de desamparo da criança. Outro argumento é que mulheres de baixa renda submetem-se ao aborto com destino, arriscando a vida em lugares precários, em continue aí. **Então**, há um a própria OMS que é a Organização Mundial da Saúde considera o aborto um procedimento seguro, desde que realizado dentro dos protocolos.*

Nesse trecho observamos que a presença de marcadores conversacionais “bom”, “então” indica de forma explícita a atividade de planejamento verbal (GALEMBECK; CARVALHO, 1997).

Nesta **primeira produção** do Debate competitivo, apenas uma das equipes, a equipe contrária à moção (tema) em pauta, deixou a câmera ligada ao debater, conforme imagem abaixo:



Fonte: produzida pela autora.

Ao analisarmos esta imagem da debatedora **DE01C**, observamos que os gestos com as mãos próximas ao rosto colaboram para a interação verbal que está ocorrendo no momento inicial da fala, em que a interlocutora se refere aos demais participantes da outra equipe e também à professora da turma, assim como uma demonstração de confiança ao falar, conforme o enunciado no seguinte trecho:

DE01C: *Boa noite, a nossa mediadora Nayara e a nossa professora Priscila Caxilé. E aos demais que estão assistindo o debate não é? É certo que a gente tem muitas questões para analisar dentro desse assunto que é tão controverso quanto o aborto, não é? Porém, dentre tantas coisas para a gente analisar, a principal delas é a vida humana. Quem é capaz de assegurar, para mim, para você ou para qualquer outra pessoa? A partir de que momento que nós temos para determinar, e para determinar o prazo da vida humana, quem é, quem somos nós para dizer que é a hora de nascer ou morrer?*

Observamos que, no trecho, o começo da fala é interacional, de saudações. Conforme Ferreira (2014), essas expressões fisionômicas de gestos e recursos de expressão cênica contribuem para uma construção significativa de sentido e propósito da interação/situação comunicativa. Logo, os aspectos paralinguísticos juntamente com os aspectos linguísticos sendo didatizados em situações de comunicação como estas, em sala de aula, ajudam o aluno a aprender a respeitar e a ter atenção para com o colega e com o professor bem como a desenvolver a competência de saber ouvir o outro atentamente.

Outro aspecto observado foram as pausas, estas, nas transcrições que elaboramos dos textos orais da primeira produção, que são perceptíveis através da pontuação reticências, e dos marcadores conversacionais como “né”, “é”, “então”, “bom”, indicam hesitações ou dificuldade durante o momento de estruturação da frase e do texto, conforme afirmam Galembeck e Carvalho (1997, p. 13):

O problema é que o silêncio (pausas não-preenchidas) torna particularmente vulnerável a posição do locutor, pois permite que o turno venha a ser ocupado pelo outro interlocutor. Por causa disso, o falante procura preencher as pausas, com o emprego de certos marcadores não lexicalizados (ahn, uhn, eh, ah) e de alongamentos (certo::, ahn::) (GALEMBECK; CARVALHO, 1997, p. 13)

Nesse sentido, ao analisarmos alguns turnos de fala dos debatedores na produção inicial do Debate Competitivo percebemos que há marcadores que evidenciam essas pausas dos locutores, como neste trecho da fala da debatedora da equipe favorável ao tema debatido na produção inicial:

DE01F: *Um caminho mais seguro, em que ela se sinta protegida para realizar um procedimento e a legalidade da outra dimensão para a prática, como primeiro argumento, a gente tem que o feto é a parte do organismo materno e a mulher tem todo o controle e cuidado do seu próprio corpo e entra em um limite... a:: autonomia da mulher e...então é algo a ser decidido pela mãe.*

Percebe-se que a presença de pausas, na fala da debatedora, indica suas dificuldades em estruturar o turno de fala que iniciaria o debate, além disso, a própria entonação da voz da locutora demonstrou insegurança de início, isso é comum, mesmo sendo um texto oral

planejado anteriormente pelo falante. Assim, observamos que, mesmo o texto sendo planejado, possivelmente não será constituído exatamente da forma previamente imaginada, pois isso constitui-se de um aspecto da produção de um gênero oral, ainda que formal.

8.2.3.2 Última Produção (final)

Na última produção, em que foi debatida a moção *Esta casa acredita que a vacinação contra a Covid-19 deva ser obrigatória*, observamos que em alguns turnos de fala dos debatedores, apesar de ainda aparecerem alguns verbos de elocução, demonstra-se maior planejamento na construção da argumentação, como no trecho a seguir em que há um argumento da equipe contrária à moção debatida:

DE01C: *Eu acho que eu vou ser bem breve, eu não vou para passar o máximo e talvez eu chegue no mínimo, mas assim a minha primeira colocação é que a gente deve separar o que é obrigação e o que é um dever do cidadão. A gente não deve obrigar nenhuma pessoa, nem ninguém a fazer algo que ela não se sinta à vontade, que ela não se sinta segura a fazer. Então, assim, normas que determinam a ação e o comportamento individual, ela interfere, principalmente, na liberdade e na autonomia individual. Então, elas devem buscar um equilíbrio, elas devem estar em equilíbrio para, pelo bem-estar da comunidade e pela liberdade individual.*

O marcador “*eu acho*”, que poderia indicar hesitação, nesse trecho, pelo desenvolvimento do argumento em que a debatedora se baseia na diferença entre direito individual versus direito coletivo para embasar seu argumento, observamos uma opinião que indica certeza sobre o ponto de vista desenvolvido.

O “*assim*” é outro marcador que indica uma organização da estrutura frasal mais elaborada. Juntamente a esses aspectos, no que se refere aos aspectos paralinguísticos, a fala da locutora se apresentou bastante clara e firme sobre o tema debatido, demonstrando conhecimento sobre a diferença entre os dois direitos (individual e coletivo), argumento bastante recorrente no período em que se discutiu acerca da obrigatoriedade da vacina contra a Covid-19 no país.

Os aspectos paralinguísticos no que se referem aos gestos, nesta produção final, não conseguimos corpus para análise, visto que nenhum dos debatedores utilizou câmera no momento da produção.

As pausas que observamos nos turnos de fala da produção final foram principalmente nos turnos pronunciado pela debatedora que defendia o ponto de vista contrário à obrigatoriedade da vacina:

DE01C: *Então, como eu tinha falado, na primeira fala é importante que a gente deve respeitar. O que a pessoa é? Gostaria de fazer? Se ela se sentir segura antes da gente obrigar a pessoa a tomar qualquer coisa... que eu não concordo. A gente deve apresentar os benefícios da vacina. Porque tem muita gente que não tem noção, é... nem mesmo do vírus. Quanto mais de uma vacina que ela não sabe como foi feita, aonde foi feita? Então, assim, antes da gente obrigar a pessoa a tomar, a gente tem que mostrar dados, mostrar os benefícios, mostrar os prós e os contras. E.: assim fazer com que ela tome a sua decisão.*

Nesse trecho, observamos algumas pausas da locutora que defendia o fato de as pessoas que não queiram tomar a vacina que elas não fossem obrigadas, mas que haja um esclarecimento sobre a origem da vacina e de seus benefícios. As pausas foram percebidas, pois claramente a locutora estava com dificuldades em se posicionar contrária ao tema discutido sobre a obrigatoriedade da vacina no país, percebemos que a voz, a articulação da fala e a estruturação das frases eram pronunciadas de maneira incerta, sem exatidão.

Assim, concordamos com Ferreira (2014), ao afirmar que a escola tem a finalidade de desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, precisa instigar as expressões peculiares de um comportamento linguístico, nas quais os elementos pragmáticos englobam amplos significados e que, portanto, uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto é de suma importância para o desenvolvimento da competência argumentativa.

A seguir, contemplando nosso terceiro objetivo específico, apresentaremos a análise dos movimentos retóricos e das estratégias argumentativas observadas nos argumentos desenvolvidos pelos alunos ao longo das duas produções do Debate competitivo.

8.2.4 Análise dos movimentos retóricos e das estratégias argumentativas

Analisamos as estratégias argumentativas conforme os argumentos que ***fundam a estrutura da realidade*** e nos que ***fundam a estrutura do real***. Essa escolha, como já justificada anteriormente, foi feita com base em dois trabalhos— Oliveira (2016) e Aquino (2018) — que pesquisaram a produção de textos argumentativos na educação básica, Ensino Fundamental e Médio, e concluíram que essas técnicas são as mais utilizadas pelos alunos, uma vez que esses tipos de argumentos se prestam muito bem à ideia de respaldar a tese defendida com provas, demonstrando razões e consequências. Assim, a partir dessas pesquisas e do que elas se propuseram a desvendar, o ensino e a aprendizagem de textos preponderantemente argumentativos e o desenvolvimento da competência argumentativa, optamos por investigar

esta categoria de análise com base nesses tipos de argumentos classificados na Nova Retórica de Perelman e Tyteca (2015).

Os argumentos que *fundam a estrutura da realidade* se baseiam em relações que nosso sistema de significação considera existentes no mundo objetivo, são eles: causalidade, sucessão, coexistência e hierarquização.

Os argumentos que *fundam a estrutura do real* são considerados como aqueles modos de organização da realidade. São aqueles que se generalizam a partir de um caso particular ou aqueles que transpõem para outro domínio o que é aceito, conforme afirmam Perelman e Tyteca (2015), num campo particular, são eles: argumento por exemplo, por ilustração ou por modelo e, no segundo, o *argumentum a simili* (por analogia).

Adiante, veremos a identificação e a análise desses argumentos nas duas produções realizadas durante a sequência didática.

8.2.4.1 Primeira Produção (inicial)

Na produção do primeiro Debate Competitivo, identificamos alguns argumentos como o *argumento por consequência*, o qual pode se apresentar através de proposições *descritivas, avaliativas e incitativas*. As proposições descritivas apresentam um fato ou aquilo que se considera como tal; as proposições avaliativas fazem uma apreciação sobre um dado elemento, e as proposições incitativas convocam a realizar uma razão ou a evitar que algo se produza.

No trecho a seguir, observamos que há um argumento por consequência apresentado pela debatedora da primeira equipe contrária ao tema:

DE01C: *Claro que a nossa legislação tem que ser atualizada, visto que a lei trata de um assunto, não é deste assunto. Desde o ano de 1940 que está no nosso Código Penal. Porém, a lei tem que ser atualizada para ser garantidora da vida, e não contra ela.*

Analisando esse argumento, observamos que é um argumento por consequência com proposição incitativa, pois claramente a locutora defende que a lei deve ser atualizada para se punir os casos de aborto no país, visto que a lei em vigor que consta no Código Penal não contempla as diversas situações que podem ocorrer referentes à prática do aborto. Dessa forma, observamos que a debatedora, contrária à legalização da prática, sugere que a ação de modificação da lei seja realizada para se evitar possíveis consequências negativas em relação à realização da prática do aborto no Brasil.

Dando continuidade ao argumento da locutora, observamos que a elaboração da sua argumentação se pauta, principalmente, em uma dada ação, considerando os efeitos que ela pode produzir, no caso do debate em questão, quais consequências podem acarretar a legalização do aborto:

DE01C: *É muito mais grave falar em aborto enquanto vivemos em uma pandemia onde tantos lutam pelo direito de viver. Estamos aqui querendo contestar o direito de tirar uma vida que não nos pertence. A vida do nascituro, que vem a ser do ser humano desde que a fecundação, já que a fecundação é considerada vida pela ciência.*

Nesse trecho, observamos que há uma proposição avaliativa utilizada pela locutora, na qual faz uma apreciação a respeito de quem considera que o aborto deva ser uma prática legalizada.

Na continuação da construção argumentativa da debatedora **DE01C**, ela demonstrou conhecimento sobre o tema ao formular um argumento de autoridade para defender seu ponto de vista:

DE01C: *A Teoria da Evolução diz que surgimos através de um ajuntamento celular e a partir disso, o ser humano foi formado, a partir de uma evolução, não de um aborto celular, a partir de uma junção de células consideradas inconscientes.*

Observamos a presença de um *argumento de autoridade*, pois é aquele argumento que apela para a modéstia, para o respeito, para a reverência, de acordo com Perelman e Tyteca (2015). Segundo os teóricos, quem deu nome a esse tipo de argumento foi John Locke, ao valer-se da chancela de uma autoridade respeitada ou de um especialista num dado assunto para sustentar um ponto de vista.

O mesmo tipo de argumento foi observado na argumentação da equipe favorável ao tema legalização do aborto no país:

DE01F: *Então, a própria OMS, que é a Organização Mundial da Saúde, considera o aborto um procedimento seguro, desde que realizado dentro dos protocolos estabelecidos e por pessoas capacitadas. De acordo com especialistas ouvidos pela época, a criminalização é que faz com que o aborto seja um procedimento inseguro.*

Nesse trecho, vemos claramente a instituição OMS servindo de autoridade invocada pela locutora que defende seu ponto de vista favorável em relação à legalização do aborto no país, tendo em vista que essa instituição é constituída por especialistas que servem de reverência para o tema saúde.

Dando continuidade à análise, observamos muitos argumentos da debatedora que estão classificados, conforme a Nova Retórica de Perelman e Tyteca (2015), em argumentos *que fundam a estrutura do real*, conforme o trecho a seguir da fala da debatedora **DE01C**:

Eu trago aqui a questão dos países como Estados Unidos, Uruguai e... Suécia, Suíça, Austrália, entre outros, certo? Todos os argumentos que as organizações que defendem o aborto para alguém a respeito da... da

numeração de aborto são considerados extrapolados, porque quando você tem um aborto clandestino, você não consegue contabilizar de maneira correta, a não ser que ele seja oficializado pelo governo. Como não temos uma contabilização, muitas vezes, ela é inflada pelas organizações que defendem o aborto, não é? Então, todos os países legalizaram o aborto com a intenção e com... em cima do argumento de que essa quantidade de aborto seria diminuída. Então, dentro das pesquisas é, por exemplo, por exemplo, Uruguai. No primeiro ano, após a legalização do aborto, houve pouco mais de 6.000 abortamentos no país, sendo que no primeiro mês, tinham ocorrido apenas 200.

Na formulação desse argumento, observamos que a debatedora utilizou da técnica argumentativa classificada como **argumento por exemplo**, em que a locutora defende seu ponto de vista exemplificando com a realidade de outros países que legalizaram o aborto e em vez de haver uma diminuição da prática, ocorreu foi uma elevação nos índices de abortamento. Tal argumento foi elaborado para contra-argumentar a fala da outra equipe, favorável à legalização, a qual argumentava que nos países em que é legalizada a prática do aborto o número de abortamento havia diminuído. Esse tipo de argumento formula um princípio geral, a partir de casos específicos para defender uma tese.

Nessa primeira produção, observamos que a equipe contrária à moção “*Esta casa acredita que a legalização do aborto deva ser aprovada no Brasil*” apresentou argumentos menos elaborados em relação às estratégias argumentativas que são de conhecimento de alunos concluintes do Ensino Médio, tais como essas duas que elencamos no início desta seção: as que **fundam a estrutura da realidade** e as que **fundam a estrutura do real**. A equipe contrária ao tema, como podemos analisar, utilizou de variadas estratégias argumentativas para desenvolver sua argumentação, isso foi observado, sobretudo, pela estrutura linguística dos enunciados desta equipe que foram melhor desenvolvidos, por exemplo, utilizando de marcadores conversacionais de organização textual, bem como demonstrando um maior aprofundamento do tema debatido no desenvolvimento dos argumentos e, conseqüentemente, um notório planejamento da equipe durante a produção do gênero oral Debate Competitivo.

Além disso, no que se refere ao desenvolvimento do letramento cidadão, podemos observar que a debatedora da equipe contrária ao tema teve como argumento a legislação vigente no país que proíbe a prática do abortamento, o Código Penal e a Constituição brasileira, para desenvolver seu ponto de vista.

Ademais, verificamos que, no que se refere ao conceito que propomos de letramento cidadão, na presente pesquisa, no qual diz respeito à formação cidadã enquanto um processo que objetiva a participação do indivíduo, com conhecimentos sobre seus direitos e seus deveres,

e como participante no processo democrático de um Estado de Direito, ter conhecimentos básicos a respeito de direitos fundamentais e deveres básicos, individuais e coletivos, é o que compreendemos, aqui, como um caminho a ser seguido em uma educação que visa promover a formação de sujeitos capazes de participarem ativa e conscientemente de decisões sociais, civis e políticas em contextos local, regional, nacional e até mesmo internacional .

Nesse sentido, constatamos que, nessa primeira etapa de produção do gênero oral Debate Competitivo, os debatedores tinham conhecimentos prévios a respeito do tema debatido, pois lhes foi dado tempo hábil para pesquisar sobre o tema legalização do aborto no Brasil, contudo, o direcionamento didático dado pelo professor neste momento de pesquisa e o planejamento sobre o tema, que torna a capacidade de pesquisa do aluno mais direcionada e aprofundada, cabem ao professor, este pode aliar os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos sobre o tema e uni-los a novos conhecimentos que os levem a uma educação para a cidadania, uma educação para a democracia, assim, transformando-os, conforme afirma Crick (1978), naquele *cidadão ativo* que participa efetivamente da vida pública, questionando, posicionando-se e interferindo coletivamente nos rumos da sociedade.

A seguir, analisaremos a última produção proposta na sequência didática, observando se houve diferença entre esta e a primeira produção, no que se refere à elaboração dos argumentos e ao letramento cidadão.

8.2.4.2 Última Produção (final)

Conforme expusemos anteriormente, nesta seção, faremos a análise da produção final com base nas estratégias argumentativas que *fundam a estrutura da realidade* e as que *fundam a estrutura do real*. De acordo com o que já explicitamos, tais classificações foram definidas a partir da Nova retórica de Perelman e Tyteca (2015).

A segunda produção do Debate competitivo foi sobre a moção “*Esta casa acredita que a vacinação contra Covid deva ser obrigatória no Brasil*”. Nessa segunda produção, observamos que houve uma elaboração melhor dos argumentos e que ambas as equipes compreenderam a relação feita, em um dos módulos da sequência didática, no qual tratamos sobre como a argumentação contribui para o exercício da cidadania. Desse modo, a seguir, apresentamos alguns argumentos formulados pelos debatedores das duas equipes.

A equipe contrária ao tema iniciou o debate com o seguinte argumento:

DE01F: *Frente ao enorme desafio provocado pela pandemia por COVID-19, a vacina, assumiu um protagonismo no Brasil e...ainda maior no mundo, nunca a humanidade lidou com uma pandemia desse porte. Então, o combate se tornou a maior prioridade coletiva. Diversos laboratórios e centros de pesquisas concentraram seus esforços para o desenvolvimento de imunizantes e...depois de um ano de pandemia no Brasil, o Brasil ultrapassou a marca de 500.000 mil mortos pela Covid. E nesse cenário, a imunização contra o vírus é cada vez mais importante.*

Nessa estratégia argumentativa utilizada pelo enunciador, observamos um argumento pragmático em que há proposições de caráter avaliativo, as quais, segundo Perelman e Tyteca (2015), são aquelas que realizam uma apreciação sobre um dado elemento. Nesse trecho, o enunciador apresenta uma ação que ocorreu, a pandemia, e que, dada esta ação, tivemos consequências, no caso, a morte de 500.000 mil pessoas, portanto, o debatedor conclui que a imunização é importante, construindo, assim, um argumento por consequência de proposição avaliativa para defender seu ponto de vista em relação à obrigatoriedade da vacinação contra Covid-19 no Brasil.

Seguindo com nossa análise, o debatedor ainda argumenta que:

DE01F: *É...pensando nisso, acreditamos que a vacinação deve ser obrigatória porque se trata de um vírus que matou várias pessoas, deixando muitos com sintomas, uns graves e outros causando internações. Com a chegada do vírus, todos os países tiveram que implantar medidas de restrições para que os casos de mortes e internações diminuíssem. Restrições essas que, ao mesmo tempo, agravou a situação financeira de muitas famílias, os problemas psicológicos e o número de violência dentro de casa. Não que a vacinação resolva todos esses problemas, mas uma grande maioria deles seriam resolvidos se todos tomassem a vacina. A importância da vacina não vai só além da questão individual, e sim da questão coletiva.*

Nesse enunciado, o debatedor elabora um argumento, também, por consequência, indicando o motivo pelo qual é importante a vacinação. Além disso, é um enunciado formado por proposições descritivas, pois ele apresenta um fato ou aquilo que pode ser considerado como tal, apresentando as consequências (fatos) decorrentes da Covid-19.

Em tal trecho ainda percebemos o desenvolvimento do letramento para cidadania, visto que foi discutida a relação entre direitos e deveres, individuais e coletivos, durante um dos módulos da sequência didática, e percebemos no trecho a presença da compreensão por parte do debatedor ao relacionar as consequências advindas da pandemia com essas questões do que é individual e do que é coletivo:

DE01F: *A importância da vacina não vai só além da questão individual, e sim da questão coletiva.*

Vê-se claramente que, ao expor todas as consequências (fatos) advindos da Covid-19, o debatedor conseguiu relacionar e perceber que não se trata de questões apenas individuais,

mas coletivas, o que implica na defesa do seu ponto de vista sobre a temática de que a vacina deve ser obrigatória para todos, pois as consequências da contaminação geram efeitos coletivos e não apenas individuais.

Durante a análise da segunda produção, observamos também a presença da estratégia argumentativa do argumento de autoridade, conforme a seguir:

DE01F: *Segundo a pesquisa do Instituto Datafolha, divulgada no dia 13 de Julho, ocorreu uma adesão recorde à vacina contra a Covid-19. De acordo com o levantamento, a soma dos que receberam uma dose do imunizante ou pretendem se vacinar subiu de 91% para 94 por cento, o maior índice desde que essa consulta começou a ser feita. Ao todo, 56% dizem já ter se vacinado com ao menos uma dose e 38% afirmam que pretendem fazê-lo. Os que dizem que não foram e nem querem se vacinar são 5% , e os que disseram não saber são 1%. Essa doença se propaga em ondas. Temos que evitar o encontro entre pessoas que não tenham sido vacinadas ou as pessoas com o vírus. Você já, você já ter tido a doença não te protege, o que realmente te protege é a vacinação em massa e rápida, as medidas de distanciamento social, o uso de máscara, essas ações combinadas resultam na diminuição das internações e óbitos nos países.*

Aqui, analisamos o trecho observando a quantidade de dados trazidos pelo debatedor para fortalecer seu ponto de vista a respeito da obrigatoriedade da vacina no país, ele expõe os dados dando reverência ao instituto Datafolha, especialista em pesquisas no país e confiável como fonte de conhecimento.

Por último, um dos debatedores da equipe favorável ao tema apresentou o seguinte argumento:

DE02F: *E mas a gente sabe que de fato, assim, particularmente, eu sou a favor da obrigatoriedade, mas eu vejo sim, né? Alguns problemas relacionados a essa questão da obrigação, principalmente quando tem a ver com o nosso corpo, né? Eu acho que é uma coisa que a gente tem que pensar muito. Só que como diz lá na nossa Constituição, é de fato, inclusive tem até no Código Penal. Gente, é crime de contágio, né? Que, por exemplo, se uma pessoa que sabe que ela está contaminada, por exemplo, com uma doença dessas, e ela sai propositalmente, contaminando as pessoas, ela pode ser inclusive presa. Também de acordo com alguns artigos do Código Penal. E na nossa Constituição, isso aparece justamente com a relação à questão de o nosso bem-estar pessoal, mas também do bem-estar coletivo, da coletividade. Então, entra no direito essa questão da vacina que invade o individual, mas também o coletivo. Então, se você, de certa forma, não respeita, é... A sociedade não é vocês, de certa forma prejudica o bem-estar da sociedade, seja em qualquer aspecto, sobretudo da saúde.*

Nesse trecho, a equipe continuou trazendo estratégias argumentativas de autoridade, na qual tomam por confiável e reconhecida a nossa legislação, Constituição e Código Penal, como fonte de conhecimento sobre o tema que trata da obrigatoriedade de os

indivíduos tomarem ou não a vacina contra Covid-19. Ainda observamos a presença do letramento cidadão, no qual a debatedora consegue discernir o direito individual e o coletivo a partir de um tema que trata sobre saúde pública e que foi tão discutido quando iniciou o processo de vacinação no Brasil.

Nas falas da debatedora da equipe contrária ao tema, percebemos um menor desempenho na elaboração dos argumentos com o uso das estratégias argumentativas ensinadas ao longo da sequência didática. A seguir, a fala inicial da debatedora:

DE01C: *A gente não deve obrigar nenhuma pessoa, nem ninguém a fazer é :: algo que ela não se sinta à vontade, que ela não se sinta segura a fazer. Então, assim, as normas que determinam a ação e o comportamento individual elas interferem, principalmente, na liberdade e na autonomia individual. Então, elas devem buscar um equilíbrio, elas devem estar em equilíbrio para, pelo bem-estar da comunidade e pela liberdade individual.*

Nela, percebemos que há uma compreensão da enunciadora no que se refere ao letramento cidadão, de perceber a diferença entre liberdade individual e liberdade coletiva, assunto tratado no módulo de argumentação e cidadania, porém percebemos também a falta de elaboração no argumento para defender o ponto de vista da enunciadora que era contra a obrigatoriedade da vacina no país.

A seguir, vejamos mais um trecho dando continuidade a fala da debatedora contrária ao tema da obrigatoriedade da vacina no país:

DE01C: *Então, como eu tinha falado, na minha primeira fala, a gente deve respeitar o que a pessoa é, o que ela gostaria de fazer, se ela se sentir segura antes, do que a gente obrigar a pessoa a tomar, coisa que eu não concordo. A gente deve apresentar os benefícios da vacina, porque tem muita gente que não tem noção e... nem mesmo do vírus. Quanto mais de uma vacina que ela não sabe como foi feita, aonde foi feita? Então, assim, antes da gente obrigar a pessoa a tomar, a gente tem que mostrar dados, mostrar os benefícios, mostrar os prós e os contras. EE:: assim fazer com que ela tome a sua decisão.*

Nesse trecho, observamos que há um argumento de caráter pragmático, formulado por proposições avaliativas, nas quais a enunciadora faz apreciações sobre dado elemento em questão, no caso, sobre tornar a vacinação obrigatória, sem saber a opinião do indivíduo. No enunciado, percebemos que há um prolongamento do argumento anterior no que se refere a deixar por livre escolha do indivíduo se vacinar ou não, tentando sustentar a lógica argumentativa iniciada pela debatedora que explicou sobre a autonomia e a liberdade individual.

Comparando as duas produções, a inicial e a final, no que se refere à utilização das estratégias argumentativas, baseadas na Nova Retórica de Perelman e Tyteca (2015), apresentadas aos alunos no decorrer da sequência didática proposta na presente pesquisa, observamos que as equipes favoráveis às temáticas discutidas elaboraram argumentos mais convincentes e embasados em informações que fizeram durante o momento de pesquisa sobre o tema.

Ademais, foi observado que, durante a realização dos debates, alguns debatedores tinham sua opinião particular sobre os temas, diferentes das que estavam defendendo durante a realização dos debates, e isso, acreditamos, foi um fator que evidenciou uma menor disposição do debatedor a pesquisar de modo mais aprofundado o tema para defender o ponto de vista pelo qual estava responsável durante o debate.

Ressaltamos que as opiniões, contrária e favorável aos temas, eram sorteadas entre as equipes, pois buscamos, justamente, promover o desenvolvimento da argumentação nos alunos participantes da pesquisa com base em um ensino e aprendizagem didatizado, que promovesse nos participantes a competência argumentativa de modo crítico, tentando fazê-los perceber a importância de aprender a confrontar pontos de vistas divergentes.

No capítulo seguinte, apresentamos nossas considerações finais acerca dos objetivos propostos e dos resultados que obtivemos em nossa pesquisa.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, damos conclusão ao nosso trabalho, o qual iniciou com a escolha de um tema que já estava sendo desenvolvido desde o período do Mestrado e que se consolidou durante o período de Doutorado, o qual se materializa nesta tese. Primeiramente, definimos o tema de nossa pesquisa que envolve o tema da argumentação e do desenvolvimento desta para o que chamamos, aqui, de *letramento cidadão*.

Após definirmos o tema de nossa pesquisa, fizemos um levantamento sobre os estudos da argumentação para delimitarmos qual teoria seria a mais viável para desenvolvermos nossos objetivos, a partir disso, percebemos que a Nova Retórica, de Perelman e Tyteca (2015), seria a teoria mais viável para analisarmos como se desenvolve a argumentação em produções orais de alunos concluintes do Ensino Médio, visto que as estratégias argumentativas definidas pelos autores da Nova retórica são as mais ensinadas ao longo do Ensino Médio, pois estes as aprendem para saberem elaborar produções de textos argumentativos, por exemplo, produções textuais voltadas para avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), logo, optamos por este referencial teórico, também, pois, após a revisão bibliográfica, vimos muitos trabalhos que já haviam pesquisado a respeito das estratégias argumentativas mais utilizadas em produções textuais de alunos do Ensino Médio, como as pesquisas de Ribeiro (2015), Oliveira (2016) e Aquino (2018), todas elas foram primordiais para compreendermos qual abordagem teórica seguiríamos em nossa pesquisa.

No que se refere ao que definimos como *letramento cidadão*, em nossa pesquisa, buscamos como embasamento teórico os estudos desenvolvidos por Cosson (2008, 2010 e 2015) para atingirmos o que nos propusemos em nosso objetivo geral que foi analisar a construção da argumentação de alunos do Ensino Médio por meio do Debate Competitivo, visando o desenvolvimento do letramento cidadão.

Para atingirmos nossos objetivos específicos que foram: I) elaborar, à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica, uma sequência didática para o trabalho do gênero textual Debate Competitivo em sala de aula do Ensino Médio; II) descrever os aspectos textuais e paralinguísticos do gênero Debate Competitivo; e III) analisar os movimentos retóricos e as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos na produção do gênero textual Debate Competitivo; metodologicamente, elaboramos e aplicamos uma sequência didática contabilizada em 16 horas-aulas, divididas em 12 encontros, os quais classificamos como

módulos, pois tivemos como base os pressupostos teóricos sobre sequência didática elaborados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011a), os quais têm por objetivo ajudar o aluno a produzir um gênero textual, seja oral ou escrito, permitindo-lhe escrever ou falar adequadamente em um dado momento de interação.

A seguir, descreveremos os resultados obtidos, de acordo com cada objetivo específico.

O primeiro objetivo específico de *elaborar, à luz do letramento cidadão e da Nova Retórica, uma sequência didática para o trabalho do gênero textual Debate Competitivo em sala de aula do Ensino Médio* foi desenvolvido a partir dos pressupostos teóricos que nos debruçamos. Conforme apontam os teóricos genebrinos, o ensino sistemático dos gêneros precisa ser apropriado pelos professores de Língua Portuguesa para que estes elaborem suas sequências didáticas e de acordo com suas realidades em suas salas de aula, pois sabemos que, mesmo com o apoio do material didático proposto pelas instituições de ensino, ainda sim, é necessário métodos funcionais do ensino de língua contextualizados:

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

Nesse sentido, observando a necessidade de criar contextos precisos é que elaboramos nossa sequência didática a partir do contexto de ensino a que estávamos integrados e gerado pelo período pandêmico de isolamento. Nossa sequência didática foi reelaborada para poder ser desenvolvida dentro de um contexto que não era mais o ensino presencial, mas o ensino remoto. Adaptamo-nos ao modelo de sala de aula virtual e elaboramos módulos que pudessem ser realizados dentro dessa realidade.

Propusemos o desenvolvimento de uma proposta didática com o intuito de desenvolver a argumentação dos alunos, no Ensino Médio, e de um letramento que o denominamos como *letramento cidadão*. O objetivo pretendido nesta proposta de sequência didática foi atingido, após verificarmos nos resultados das análises que houve um progresso nas produções do gênero oral Debate Competitivo ao analisarmos os argumentos apresentados na primeira e na última produção. Vimos também que referente ao letramento para cidadania, elaboramos módulos que tratam dessa relação entre a competência argumentativa e o exercício da cidadania, assim, sendo observamos que, entre a primeira e a última produção, os alunos conseguiram desenvolver argumentos para defender seus pontos de vista com base em

informações pertinentes sobre o tema e que eles haviam pesquisado sobre a relação entre o exercício da cidadania e o conhecimento sobre direitos e deveres fundamentais, o que colabora, de forma efetiva, para a formação cidadã, logo, concluímos que conseguimos promover o desenvolvimento da competência argumentativa para promoção do letramento cidadão, conforme o que propusemos no objetivo geral.

Nos *módulos* da sequência didática, foram trabalhados os problemas que os alunos apresentaram na primeira produção textual, com o objetivo de fazê-los compreender os instrumentos essenciais para a superação dos problemas identificados. A partir disso, tendo em vista a análise realizada, foi possível verificar, por exemplo, o uso de marcadores conversacionais de planejamento pelos alunos, isso foi observado comparando os enunciados elaborados na primeira e na última produção textual. Além de uma melhor estruturação linguística dos enunciados que foram elaborados na primeira e na última produção, por exemplo, a estruturação frasal, o uso de informações articuladas à defesa do ponto de vista que os debatedores estavam defendendo e a própria estrutura textual do gênero Debate Competitivo, em que os alunos demonstraram maior domínio do gênero na última produção, algo que percebemos na dinâmica dos turnos de fala entre os debatedores das equipes.

Sobre nosso segundo objetivo específico que foi *descrever os aspectos textuais e paralinguísticos do gênero Debate Competitivo* foi possível identificar que os alunos tiveram um desenvolvimento a respeito do uso dos marcadores conversacionais em textos orais, a diferença do número de marcadores que aparecem na primeira e na última produção foram perceptíveis, inclusive, marcadores que indicam um desenvolvimento na competência argumentativa desses alunos como os marcadores conversacionais de sustentação, fazendo-nos concluir que, conforme já havia sido confirmado por Ferreira (2014), o fato de os textos orais serem produzidos em tempo real e de que seu planejamento co-ocorra com a sua construção não significa dizer que eles não possam passar por etapas de planejamento e por reflexão de como ele deverá ser constituído.

Dessa forma, consideramos que, assim como há o planejamento de um texto escrito, também pode haver o planejamento de um texto oral formal e público, sobretudo os textos que dizem respeito ao campo de atuação da vida pública, que envolvem o exercício da cidadania daquele indivíduo em formação.

Os aspectos paralinguísticos, que nos detemos em nossa análise, foram as pausas, as elocuições e as expressões fisionômicas de gestos percebidos durante a realização dos

debates. Contudo, conforme já esclarecemos anteriormente, não foi possível realizar uma análise mais profícua desses aspectos, visto que apenas uma debatedora, durante a primeira produção do Debate competitivo, deixou a câmera ligada, portanto, só conseguimos verificar os aspectos paralinguísticos nos turnos de fala dessa debatedora. Contudo, constatamos que a aluna que permaneceu com a câmera ligada demonstrou bastante desenvoltura corporal durante sua apresentação, apresentando uma habilidade linguística melhor do que a debatedora da outra equipe.

No que se refere ao nosso terceiro objetivo específico: *analisar os movimentos retóricos e as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos na produção do gênero textual Debate Competitivo*, constatamos que o uso das estratégias argumentativas utilizadas pelos debatedores das equipes, na primeira e na última produção, foram se aperfeiçoando. Os tipos de argumentos utilizados na primeira produção ainda eram pouco produtivos no que diz respeito à construção de uma argumentação mais convincente e com informações mais pertinentes ao tema e ao ponto de vista de cada equipe. Além disso, os tipos de argumentos mais apresentados na primeira produção foram o de causa e consequência, isso evidencia que já havia uma argumentação mais consistente, pois identificamos proposições, por exemplo, do tipo avaliativa, porém não ocorreu uma diversificação maior das estratégias argumentativas, constando ainda pouca habilidade argumentativa das equipes.

Na segunda produção do Debate competitivo, diferentemente da primeira, identificamos um número maior de estratégias argumentativas por parte das equipes, dentre elas: argumento por causa e consequência, argumento de autoridade, argumento por exemplo, inclusive, este último, encontra-se na classificação, de acordo com Perelman e Tyteca (2015), dos argumentos que fundamentam a estrutura do real. Percebemos que os alunos tiveram um progresso em relação à utilização dessas estratégias, pois observamos que esse tipo de argumento exige uma reflexão maior do aluno, visto que ele consegue visualizar, a partir de um caso particular, a formulação de uma tese para defender o seu ponto de vista.

Portanto, apresentando as considerações às quais chegamos, a partir da análise e dos resultados, a primeira delas é que a execução de atividades, por meio de uma sequência didática, que possam propiciar essas etapas de planejamentos do texto oral podem favorecer os produtores dos textos quando estes tiverem propósitos bem definidos, mesmo em situações de simulação.

A segunda consideração é que os aspectos textuais podem ser sistematizados para o ensino de gêneros orais formais e em ambiente escolar. Dessa forma, concordamos com Castilho (1986) que o uso dos marcadores conversacionais em textos orais possibilita maior harmonia na conversa, nos turnos de fala, contribuindo para que as interações orais fiquem mais harmônicas. Desse modo, desconstruindo a ideia de que a fala é um sistema desorganizado.

A terceira e última consideração é que as estratégias argumentativas ensinadas de forma sistemática contribuem, não somente para o desenvolvimento da competência argumentativa, mas também para o que definimos em nosso trabalho como letramento cidadão. Vimos que ao orientarmos os alunos, por meio de uma sequência didática, é possível ensinar essa relação entre argumentação e cidadania, sobretudo no que se refere à promoção do aluno em formação para um cidadão que defenda e promova a democracia em um Estado Democrático de Direito.

Ressaltamos que, a partir desta pesquisa, deixamos lacunas, visto que, como explicamos em nosso capítulo de análise dos dados, algumas categorias de análise que nos propusemos a analisar não foram possíveis como gostaríamos, tendo em vista a mudança na aplicação da sequência didática que não se realizou de forma presencial, mas remota, via plataforma *Google meet*. Desse modo, acreditamos que tais lacunas possam ser preenchidas através do desenvolvimento de outras pesquisas, através, por exemplo, da análise dos argumentos paralinguísticos na construção do gênero textual Debate; da realização do Debate Competitivo em sala de aula presencial, do Ensino Fundamental e de modalidades como a EJA, ou ainda em sala de aula de minorias como em escolas indígenas e quilombolas.

Por fim, acreditamos que a discussão mais importante desta Tese se refere a desenvolvermos uma educação que contribua de modo efetivo para um indivíduo que vai se tornando cidadão ao longo de sua formação escolar e juntamente aos outros ambientes sociais a que está inserido ele consiga se tornar um ser social e politicamente ativo e, minimamente, consciente do seu poder de fala nos diversos ambientes em que atuar. Nesse sentido, sabemos que, conforme delineamos nesta pesquisa, concordamos que a educação deve ser libertadora e que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 79)

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. P. M. **O discurso argumentativo em cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.
- AQUINO, J. L. de. **Ensino de argumentação em eventos de letramento**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2018.
- ARAÚJO, C. A. de. **Ensino e avaliação do gênero debate nos livros didáticos de português para o ensino médio aprovados no PNL D**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016.
- ASSUNÇÃO, C. A. A.; MENDONÇA, M.M.C.; DELPHINO, R. M. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In.: BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO V. R.(org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- AUDIGIER, F. **Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship**. DGIV/EDU/CIT, Conselho da Europa, Estrasburgo, 2000. Disponível em: https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf Acesso em: 29 dez. 2019.
- AZEVEDO, I. C. M. de; TINOCO, G. M. A. de M. **Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa**. Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1383/59>. Acesso em: 29 dez. 2019.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec [1929] 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, R. A. **Escola e cidadania nas diretrizes das políticas educacionais para educação básica**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2016.
- BAYA, C.; CATASÚSB, B.; e JOHEDB, G. Situating financial literacy. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 25, Issue 1, p. 36–45, February 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1045235412001281>. Acesso em: 16 fev. 2020.
- BAZZANELLA, S.L.; TOMPOROSKI, A. A.; BORGUESAN, D. Estado, crise política, jurídica, econômica e perspectivas de desenvolvimento. **Revista Profanações**. Ano 4, n. 1, p. 76-93, jan./jul. 2017.

BELARMINO, A. S. **Oralidade e argumentação**: análise de uma proposta de ensino por meio do gênero debate. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Recife, 2018.

BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola; 2002. p. 37-47.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia** (uma defesa das regras do jogo). Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.Htm . Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 3 de jun. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa, v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000. **BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 3ª ed. - Brasília: A secretaria, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio** – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In.: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R, COUTINHO, A.(Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 19-42.

CASTILHO, A. T. **Análise da conversação e ensino da língua portuguesa**. Campinas: Unicamp, 1986.

CAVALCANTE, M.C.B.; MELO, C.T.V. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA M.; CAVALCANTE, M.C.B. **Diversidade Textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica; 2007. p. 89-102.

COSSON, R. **Escolas do Legislativo, escola de democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

COSSON, R. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. In: DANTAS, Humberto *et al.* **Educação política: reflexões e práticas democráticas**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer. 3 ed. 2010. P. 13- 19.

COSSON, R. **Letramento político no legislativo: a experiência do Programa Estágio Visita**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

COSTA VAL, M. G. & MARCUSCHI, B. (2005). Apresentação. In: COSTA VAL, Maria Graça & MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

CHINN, D. Critical health literacy: A review and critical analysis. *Social Science & Medicine*, n. 73, p. 60-7, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.04.004>
Acesso em: 26 fev. 2020.

CRICK, B. **Education for citizenship and the teaching of democracy in schools**. Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA), 2002. Disponível em: <https://academic.oup.com/pa/article-abstract/55/3/488/1456164>. Acesso em: 22 dez. 2019.

CRICK, B. Citizenship: the political and the democratic. **British Journal of Educational Studies**, v. 55, n. 3, p 235–248, Sep. 2007. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00377.x>. Acesso em: 22 dez. 2019.

CRICK, B.; LISTER, I. Political literacy. In: CRICK, B. and PORTER, D. (eds.). **Political Education and Political Literacy**. London, Longman e Hansard Society, 1978.

DIAMOND, L. **Cultivating democratic citizenship: Education for a new century of democracy in the Americas**. *Social Studies*, v. 88, n. 6, p. 244-51, nov-dez. 1997. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ557570>. Acesso em: 22 dez. 2019.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l’oral: initiation aux genres formels à l’école**. Paris: ESF Editeur, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.125-155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. de. Relato da elaboração de uma a sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 247-278.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. São Paulo: Mercado de letras, 2011b.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. São Paulo: Mercado de letras, 2011a, p. 81-124.

FERREIRA, E. C. F. **A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALEMBECK, P. T.; CARVALHO, K. A. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). **Intercâmbio**, São Paulo, v. 6, p. 830-850, 1997.

GARRETÓN, M. A. Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e consenso na América Latina. In: ALBALA-BERTRAND (org.). **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas, SP: Papirus; Brasília: Unesco, 1999.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.

GUIMARÃES, A.M.M; MACHADO, A.R. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GRÁCIO, R. **Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e propostas didáticas**, 2010, 446f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação, área Semiótica da Comunicação. Universidade do Minho, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and Written Language**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (org.). **Supporting lifelong learning**. V. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, 2002.

HÉBERT, Y.; SEARS, A. **Citizenship Education**. Canadian Education Association. 2002. Disponível em: http://www.cea-ace.ca/%20media/en/Citizenship_Education.pdf . Acesso em: 20 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEBATES⁹B. **Guia de Estudo: Debate Competitivo.** Disponível em: http://ibdebates.org/site/docs/Guia_Estudos_2017.pdf. Acesso em: 30 de jul. 2020.

JABLONKA, E. Mathematical Literacy. *In*: BISHOP, A. et al. (Eds.) **Second International Handbook of Mathematics Education**. 2 v. Amsterdam: Springer Netherlands, 2003. DOI: 10.1007/978-94-010-0273-8_4. Disponível em: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-010-0273-8_4. Acesso em: 16 fev. 2020.

KERSTING, W. **Democracia e educação política.** *In*: MERLE, J. C.; MOREIRA, L. Direito e legitimidade. São Paulo: Landy Editora, 2003.

KOCH, I. G. V. **A Inter - Ação pela Linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. V. **O Texto e a Construção dos Sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V. Especificidade do texto falado. *In*: JUBRAN, C. S. (org.). **A construção do texto falado.** Gramática do português culto falado no Brasil. Vol. 1, p. 39-46. São Paulo: Contexto, 2015.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.) **Digital literacies: Concepts, policies and practices,** New York; Oxford: Peter Lang, 2008.

LAUGKSCH, R. C. (2000), Scientific literacy: A conceptual overview. **Science Education**, v. 84, p. 71–94, 2000. Doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200001\)84:1%3C71::AID-SCE6%3E3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1%3C71::AID-SCE6%3E3.0.CO;2-C). Acesso em: 16 fev. 2020.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem.** Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOPES, M. O. **O gênero discursivo debate em cena:** argumentação, ideologia e interação em aulas de Língua Portuguesa. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, Vitória da Conquista, 2017.

MANIN, B. **As metamorfoses do governo representativo.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 10, n. 29, p. 5-34, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções. *In*: CASTILHO, A. T. (org.) **Português falado culto no Brasil.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989, p. 281-322.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *IN*: DIONIZIO, A. P. et al. (2002) (org.) **Gêneros textuais & Ensino**, p.19-36. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MESSARIS, P. **Visual "literacy": Image, mind, and reality.** Boulder, CO, US: Westview Press, 1994.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social.** 2ª.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NOGUEIRA, M. A. **Representação, crise e mal-estar institucional.** Sociedade e Estado, v. 29, n. 1, p. 91-111, 2014.

OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M.K; ZILBERMAN, R. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAVIANI, N. M. S. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. In: **Revista Espaço Pedagógico.** Passo Fundo, Vol. 18, n. 1, p. 58-73, jan./jun. 2011.

PERELMAN, C. **O império retórico.** Retórica e Argumentação. 2. ed. Tradução de Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Porto: ASA Editores, 1999.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** Trad: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PINSKY, J. **Cidadania e educação.** 2.ed. São Paulo: contexto, 1998.

PINSKY, C. B. (org.). **História da Cidadania.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

REBOUL, O. **Introdução à retórica.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, N. S. **Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano.** 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino.** São Paulo, Cortez, 2009.

RICHMOND, M.; ROBINSON, C.; SACHS-ISRAEL, M. (Eds.). The Global Literacy Challenge. **A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003 – 2012.** Paris: Unesco, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, v. 1, p. 7-18.

ROJO, R.H.R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M; CAVALCANTI, M. C. B. (org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SANTOS, G. B. **O papel da instrução na produção oral de aprendizes de língua inglesa: um estudo sobre marcadores conversacionais**. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, E. S. dos; AZEVEDO, I. C. M. Múltiplas perspectivas para o ensino de argumentação na educação brasileira. **10 ENFOPE – Encontro Internacional de Formação de Professores**, 2017. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/375337509_MULTIPLAS_PERSPECTIVAS_PARA_O_ENSINO_DE_ARGUMENTACAO_NA_EDUCACAO_BASICA_BRASILEIRA.
 Acesso em: 24 de jul. de 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares— das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SCHNEUWLY, B. Palavra e Ficcionalização: um caminho para o ensino da língua oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 109-124.

SILVA, M. P.S.S. **O Debate regrado como prática de letramento social e escolar em uma comunidade de reassentamento**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, BR-PE, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.25, Jan-Abr 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, C. M.; LIMA e SOUZA, R. A.; TEXEIRA, A. F. Reflexões acerca do sociointeracionismo no moodle. In: **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**, Nº 03- Ano II- 05/2013.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania** – para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/IUPERJ, 2018

STABLES, A. Environmental Literacy: functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines. **Environmental Education Research**, v. 4, Iss. 2, p. 155-164,1998.
 DOI:10.1080/1350462980040203 Disponível em:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350462980040203?journalCode=ceer20#>. Acesso em: 26 fev. 2020.

STABLES, A.; SCOTT, W. Environmental Education and the Discourses of Humanist Modernity: redefining critical environmental literacy. **Educational Philosophy and Theory**, v. 31, is. 2. p. 145–155, 1999. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.14695812.1999.tb00381.x#.VF9ZuBZ3M74> Acesso em: 26 fev. 2020.

STEINER, C. **Emotional literacy**. **Transactional Analysis Journal**, v. 14, n. 3, p. 162-173, 1984. Disponível em: <http://tax.sagepub.com/content/14/3/162.short>. Acesso em: 26 fev. 2020.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. *In.*: STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014, pp. 121-144.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. *In.*: PRETI, D. **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999, p. 81-102

WEBBER, S.; JOHNSTON, B. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. **Journal of Information Science**, v. 26, n.2, p. 381-397, 2000. Disponível em: <http://jis.sagepub.com/content/26/6/381.abstract> . Acesso em: 16 fev. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICE A¹³- QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA ANALISAR AS PRÁTICAS DISCURSIVAS ARGUMENTATIVAS E CIDADÃS JÁ VIVENCIADAS PELOS ALUNOS

Colaborador (a): _____

A- Noções gerais sobre argumentação

1. Diante de uma situação de conflito, que ação é a mais adequada para resolver o problema?

() Recorrer à violência, observando, antes, o potencial físico do opositor.

() Evitar o conflito saindo da situação, mesmo que, para isso, tenha de fugir.

() Tomar a palavra e refletir junto com o outro sobre o conflito, defendendo uma posição.

Por que sua marcação é adequada? _____

2. Entre as situações a seguir mencionadas, em qual delas é necessário argumentar?

() Debate sobre a aplicação de cotas raciais nas vagas para o ensino superior brasileiro.

() Divulgação da Lei nº 13.010, de 26/06/14, que trata da proibição de castigos físicos em crianças e adolescentes.

() Produção de uma campanha publicitária de um novo equipamento eletrônico numa rede social.

() Publicação de notícia no jornal sobre o aumento de casos de coronavírus no Brasil.

Explique, em poucas palavras, por que marcou a(s) alternativa(s) escolhida(s)? _____

3. Leia o texto abaixo e, depois, informe os elementos solicitados sobre ele:

13 O questionário foi elaborado com base no trabalho de Aquino (2018), porém sofreu adaptações que ficasse concernente aos objetivos traçados nesta pesquisa.

Na Semana do Meio Ambiente, temos pouco a comemorar e muito a lamentar. Se de um lado inúmeras instituições da sociedade civil acumulam conhecimento e ações efetivas de proteção ambiental, de outros governos e segmentos econômicos se empenham para invalidar as conquistas transformadas em legislação.

Do poderoso lobby do agronegócio à indiferença da maioria dos cidadãos, o patrimônio natural vai sendo gradativamente arruinado em nome do progresso e do lucro a qualquer preço.

O pior é que o Brasil não é um caso isolado, mas se insere numa crescente tendência mundial. Em pesquisa em todo o planeta, cientistas de várias universidades, sob a coordenação da ONG Conservação Internacional, analisaram os retrocessos nas políticas de conservação ambiental, intensificados nas últimas décadas e liderados, exatamente, por Estados Unidos e Brasil, antes considerados campeões da causa.

No Brasil, atolado na lama do descaso e dos interesses econômicos, o desmonte da legislação ambiental prenuncia desastres ambientais ainda mais graves com a perda das reservas florestais e da biodiversidade, colocando em risco o próprio agronegócio.

Disponível em: < <https://www.opovo.com.br/jornal/opiniao/2019/06/04/meio-ambiente--e-eu-com-isso.html> >. Acesso em: 29 jun. 2020.

Tema:

Opinião:

Argumento:

B- Práticas de letramento ligadas a gêneros da ordem do argumentar e da vida cidadã

1. Na esfera do lar/doméstica

- () Participação em discussões em casa, defendendo determinado ponto de vista.
- () Leitura de artigos de opinião em jornais e/ou revistas impressas e digitais.
- () Leitura de editoriais de jornais e/ou revistas impressas e/ou digitais.
- () Leitura de cartas de leitores em jornais e/ou revistas impressas e digitais.
- () Escrita de cartas de leitores para jornais e/ou revistas impressas e digitais.
- () Participação, enquanto telespectador, por exemplo, de debates políticos em épocas de eleições.
- () Leitura de cartas abertas por meio da internet e das redes sociais (Facebook/ Instagram).

- () Escrita de cartas abertas no ambiente virtual da internet, mais especificamente nas redes sociais (Facebook/ Instagram).
- () Participação e escrita em páginas de redes sociais que promovem a discussão de temas polêmicos.

Outras práticas que não tenham sido citadas acima:

2. Na esfera escolar

- () Leitura de artigos de opinião, cartas argumentativas, editoriais, cartas de leitores.
- () Escrita (produção textual/redação) de artigos de opinião, cartas argumentativas, editoriais, cartas de leitores, redação de textos do tipo dissertativo-argumentativo.
- () Leitura e análise crítica de obras literárias na íntegra ou de trechos de obras.
- () Produção escrita de resenhas a partir de filmes e livros.
- () Escrita de questões dissertativas (subjativas) com temáticas determinadas pelo professor em provas e avaliações.
- () Escrita de carta de solicitação à direção da escola, à secretaria de educação e/ou à prefeitura e /ou câmara municipal.
- () Justificativa oral ou por escrito de impedimentos de participação em dada atividade escolar.
- () Participação em debates regrados organizados pela escola.
- () Participação em discussões (atividades em sala de aula) em grupo a respeito de temáticas sugeridas por livros didáticos, alunos ou professores.
- () Participação em assembleias para deliberação de ações a serem promovidas dentro da escola ou na comunidade de entorno.
- () Leitura e escrita de ensaios sobre obras literárias.
- () Análise de charges.
- () Realização de debates informais sobre situações do cotidiano escolar.

Outras práticas que não tenham sido citadas acima:

3. Na esfera pública¹⁴

- () Escrita de carta de solicitação buscando a resolução de problemas de ordem pública, por exemplo, solicitando visita dos agentes de endemias para averiguar focos de transmissão de doenças.
- () Escrita de carta de reclamação para dar vistas a problemas sociais, por exemplo, não recolhimento de lixo, falta de reparos de buracos na praça pública ou ausência de saneamento básico na região/ bairro em que vive.
- () Participação em audiências públicas para apresentação de metas da administração municipal e de problemas de ordem pública, como: combate ao *Aedes Aegypti*, por exemplo.
- () Participação em diálogos argumentativos informais com interação face a face a respeito de questões polêmicas, como a liberação do uso da maconha; cotas raciais para acesso a universidades públicas e para vagas de concursos públicos; legalização do aborto.
- () Participação em diálogos argumentativos por meio de redes sociais (Facebook/ Instagram) a respeito de problemas vividos no âmbito municipal, como: falta de transportes para os alunos que estudam em outras cidades, falta de médicos nos posto de saúde de seu bairro, discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento.
- () Participação em comícios políticos em que candidatos a cargos eletivos ou membros de partidos apresentam pontos de vista.
- () Escrita de cartas abertas manifestando opiniões a respeito de questões polêmicas.
- () Leitura e postagem de comentários no Facebook/ Instagram acerca de temas variados.

Outras práticas que não tenham sido citadas acima:

¹⁴ Esta esfera teve como base o campo de atuação na vida pública proposto pela BNCC (2018), o qual tem como objetivo a leitura e a produção de textos das diferentes instâncias da vida pública, como a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos.

APÊNDICE B- ORÇAMENTO DA PESQUISA



UFC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DECLARAÇÃO DE ORÇAMENTO

Declaro, para os devidos fins, que os custos detalhados abaixo, referentes à execução da pesquisa intitulada “**Às palavras, cidadãos: o debate competitivo como instrumento de ensino para cidadania**”, serão custeados pelo próprio pesquisador:

ITEM	VALOR R\$
Cópias	50,00
Materiais de papelaria	50,00
Total	100,00

(Priscila Caxilé Soares)
Pesquisador Principal

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS PAIS/ RESPONSÁVEIS

Prezado(s) pai(s)/responsáveis, seu filho(a), por quem você é responsável, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa denominada **Às palavras, cidadãos: o debate competitivo como instrumento de ensino para cidadania**, cujo objetivo é analisar a construção da argumentação de alunos do **Curso de Leitura, Compreensão e Produção de Textos em Língua Portuguesa** ofertado pela Casa de Cultura Portuguesa, no gênero textual Debate Competitivo, visando o desenvolvimento do letramento cidadão. A pesquisa é coordenada pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Priscila Caxile Soares.

Para que seu filho(a) adolescente, por quem você é responsável, participe deste estudo, você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Os procedimentos utilizados consistem em questionários com perguntas objetivas e subjetivas sobre o conhecimento do seu filho(a) a respeito da argumentação e dos gêneros textuais argumentativos, bem como a participação dele(a) em debates no decorrer das aulas durante o curso e anotações, observações a serem feitas pela pesquisadora durante as aulas. Ressaltamos que a participação do seu filho(a) é **voluntária**, e que a pesquisa ocorrerá, somente, após a aprovação da mesma pelo Comitê Ética da Universidade Federal do Ceará, endossando o que é exigido pela Resolução N° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Salientamos, ainda, que respeitaremos o sigilo de todas as informações fornecidas pelos participantes e o seu anonimato. Em relação aos riscos, destacamos que os participantes podem se sentir ansiosos ou constrangidos em responder algumas perguntas dos questionários, ou em participar das apresentações na oficina, no entanto, asseguramos que faremos o possível para sanar qualquer dúvida e/ou desconforto que possa ocorrer.

Ratificamos que a pesquisa poderá beneficiar o(a) seu(a) filho (a), participante da pesquisa, fornecendo maior conhecimento sobre argumentação e suas aplicações no cotidiano, e que participação dele(a) é importante para o avanço dos estudos sobre argumentação e cidadania no ensino de Língua Portuguesa.

Por se tratar de uma pesquisa na modalidade remota, por causa do contexto atual de pandemia pelo Corona Vírus, você deverá confirmar a participação do seu filho(a) por meio do formulário on-line disponibilizado pela pesquisadora. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a

participação do seu filho(a)/do(a) adolescente por quem você é responsável a qualquer momento. A participação dele(a) não terá nenhum custo ou vantagem financeira, **não é obrigatória** e, a qualquer momento, ele(a) poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde ele(a) estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto e cansaço com os procedimentos, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação a qualquer momento.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras, como conversar, tomar banho, ler, etc. Na conclusão do estudo, os benefícios desta pesquisa poderão contribuir para uma melhor compreensão sobre as práticas de leitura e escrita presentes nas práticas de letramento, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento da **competência** argumentativa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação e a de seu filho(a) não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se disponível para cópia/download ou impressão. Guarde uma cópia/download ou faça a impressão deste documento para fins de comprovação de participação e/ou esclarecimento de dúvidas.

Contatos das responsáveis pela pesquisa:

Nome: Priscila Caxilé Soares

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Endereço: Av. da Universidade, 2853 – Benfica, Fortaleza - CE, CEP 60020- 181

Telefones para contato: (85)997909213/ (85)33667627 **E-mail:**
priscilacaxile@yahoo.com.br

Nome: Mônica de Souza Serafim

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Endereço: Av. da Universidade, 2853 – Benfica, Fortaleza - CE, CEP 60020- 181

Telefone para contato: (85)33667627 **E-mail:** monicasserafim@yahoo.com.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Compromissos Éticos:

- Dentre as normas previstas na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de saúde, destacamos a garantia de que você:
- Terá contato, em qualquer etapa da pesquisa, com os profissionais responsáveis pelo estudo para o esclarecimento de quaisquer dúvidas através das informações de email e telefone disponibilizadas.
- Neste estudo, todos os requisitos da Bioética serão rigorosamente cumpridos.
- Você poderá retirar seu consentimento a todo o momento da pesquisa, sem que com isso ocorra penalidade de qualquer espécie.
- Você está recebendo garantias de que não haverá divulgação do seu nome nem de qualquer outra forma de informação que ponha em risco a sua privacidade.
- Você poderá ter acesso a todas as informações colhidas pela pesquisadora e aos resultados do estudo, inclusive ler as transcrições de sua entrevista gravada, tendo total oportunidade de refutar o transcrito, permitindo ou impedindo que seja publicado.
- A pesquisadora utilizará as informações somente para esta pesquisa. Nós, Priscila Caxilé Soares e Mônica de Souza Serafim, pesquisadoras, assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

_____, ____/____/____
Local Data

_____, ____/____/____
Nome do(a) pai/mãe/responsável do(a)/ pelo(a) participante da pesquisa Data

Assinatura



Polegar do(a) pai/mãe/responsável do(a)/ pelo(a) participante da pesquisa (caso não saiba assinar em tinta).

Priscila Caxile Soares

Priscila Caxile Soares

(pesquisadora principal)

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa denominada **Às palavras, cidadãos: o debate competitivo como instrumento de ensino para cidadania** cujo objetivo é analisar a construção da argumentação de alunos do **Curso de Leitura, Compreensão e Produção de Textos em Língua Portuguesa** ofertado pela Casa de Cultura Portuguesa, no gênero textual Debate Competitivo, visando o desenvolvimento do letramento cidadão. A pesquisa é coordenada pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Priscila Caxilé Soares.

Por meio deste termo de consentimento, você autoriza a pesquisadora a coletar dados seguindo seus procedimentos de análise. Tais procedimentos consistem em questionários com perguntas objetivas e subjetivas sobre o seu conhecimento a respeito da argumentação e gêneros textuais argumentativos, bem como a participação em debates no decorrer das aulas durante o curso e anotações, observações a serem feitas pela pesquisadora durante as aulas. Ressaltamos que **sua participação é voluntária**, e que a pesquisa ocorrerá, somente, após a aprovação da mesma pelo Comitê Ética da Universidade Federal do Ceará, endossando o que é exigido pela Resolução N° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Salientamos, ainda, que respeitaremos o sigilo de todas as informações fornecidas pelos participantes e o seu anonimato. Em relação aos riscos, destacamos que os participantes podem se sentir ansiosos ou constrangidos em responder algumas perguntas dos questionários, ou em participar das apresentações na oficina, no entanto, asseguramos que faremos o possível para sanar qualquer dúvida e/ou desconforto que possa ocorrer.

Ratificamos que a pesquisa poderá beneficiá-lo fornecendo maior conhecimento sobre argumentação e suas aplicações no cotidiano, e que a sua participação é importante para o avanço dos estudos sobre argumentação e cidadania no ensino de Língua Portuguesa.

Por se tratar de uma pesquisa na modalidade remota, por causa do contexto atual de pandemia pelo Corona Vírus, você deverá confirmar sua participação por meio do formulário on-line disponibilizado pela pesquisadora. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida/o em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Ressaltamos que sua participação não é obrigatória, logo sua recusa não trará prejuízos na sua participação. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém, se sentir desconforto e cansaço com os procedimentos, dificuldade

ou desinteresse, poderá interromper a participação a qualquer momento. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras, como conversar, tomar banho, ler, etc. Na conclusão do estudo, os benefícios desta pesquisa poderão contribuir para uma melhor compreensão sobre as práticas de leitura e escrita presentes nas práticas de letramento, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento da **competência** argumentativa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se disponível para cópia/download ou impressão. Guarde uma cópia/download ou faça a impressão deste documento para fins de comprovação de participação e/ou esclarecimento de dúvidas.

Contatos das responsáveis pela pesquisa:

Nome: Priscila Caxile Soares
Instituição: Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Linguística
Endereço: Av. da Universidade, 2853 – Benfica, Fortaleza - CE, CEP 60020- 181
Telefones para contato: (85)997909213/ (85)33667627
E-mail: priscilacaxile@yahoo.com.br

Nome: Monica de Souza Serafim
Instituição: Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Linguística
Endereço: Av. da Universidade, 2853 – Benfica, Fortaleza - CE, CEP 60020- 181
Telefones para contato: (85)33667627
E-mail: monicasserafim@yahoo.com.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Compromissos Éticos:

Dentre as normas previstas na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de saúde, destacamos a garantia de que você:

- Terá contato, em qualquer etapa da pesquisa, com os profissionais responsáveis pelo estudo para o esclarecimento de quaisquer dúvidas através das informações de email e telefone disponibilizadas.

- Neste estudo, todos os requisitos da Bioética serão rigorosamente cumpridos.
- Você poderá retirar seu consentimento a todo o momento da pesquisa, sem que com isso ocorra penalidade de qualquer espécie.
- Você está recebendo garantias de que não haverá divulgação do seu nome nem de qualquer outra forma de informação que ponha em risco a sua privacidade.
- Você poderá ter acesso a todas as informações colhidas pela pesquisadora e aos resultados do estudo, inclusive ler as transcrições de sua entrevista gravada, tendo total oportunidade de refutar o transcrito, permitindo ou impedindo que seja publicado.
- A pesquisadora utilizará as informações somente para esta pesquisa. Nós, Priscila Caxile Soares e Monica de Souza Serafim, pesquisadoras, assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução 510/16 do conselho Nacional de Saúde.

Consentimento de pós-esclarecimento

Confio em afirmar que os procedimentos de coleta, sigilo e objetivos da pesquisa foram comunicados de forma nítida, preservando o meu bem-estar. Portanto, nomeio meu interesse em participar voluntariamente da mesma.

Nome do(a) aluno(a) _____

Identidade: _____ CPF: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Fortaleza, ___ de _____ de 2022.

APÊNDICE E- TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE IDADE

Você está sendo convidado(a) como participante voluntário(a) da pesquisa: **Às palavras, cidadãos: o debate competitivo como instrumento de ensino para cidadania** cujo objetivo é analisar a construção da argumentação de alunos do **Curso de Leitura, Compreensão e Produção de Textos em Língua Portuguesa** ofertado pela Casa de Cultura Portuguesa, no gênero textual Debate Competitivo, visando o desenvolvimento do letramento cidadão. A pesquisa é coordenada pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Priscila Caxilé Soares.

Por meio deste termo de consentimento, você autoriza a pesquisadora a coletar dados seguindo seus procedimentos de análise. Tais procedimentos consistem em questionários com perguntas objetivas e subjetivas sobre o seu conhecimento a respeito da argumentação e gêneros textuais argumentativos, bem como a participação em debates no decorrer das aulas durante o curso e anotações, observações a serem feitas pela pesquisadora durante as aulas. Ressaltamos que **sua participação é voluntária**, e que a pesquisa ocorrerá, somente, após a aprovação da mesma pelo Comitê Ética da Universidade Federal do Ceará, endossando o que é exigido pela Resolução N° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Salientamos, ainda, que respeitaremos o sigilo de todas as informações fornecidas pelos participantes e o seu anonimato. Em relação aos riscos, destacamos que os participantes podem se sentir ansiosos ou constrangidos em responder algumas perguntas dos questionários, ou em participar das apresentações na oficina, no entanto, asseguramos que faremos o possível para sanar qualquer dúvida e/ou desconforto que possa ocorrer.

Ratificamos que a pesquisa poderá beneficiá-lo fornecendo maior conhecimento sobre argumentação e suas aplicações no cotidiano, e que a sua participação é importante para o avanço dos estudos sobre argumentação e cidadania no ensino de Língua Portuguesa.

Por se tratar de uma pesquisa na modalidade remota, por causa do contexto atual de pandemia pelo Corona Vírus, você deverá confirmar sua participação por meio do formulário on-line disponibilizado pela pesquisadora. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida/o em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Ressaltamos que sua participação **não é obrigatória**, logo sua recusa não trará prejuízos na sua participação. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de

sua participação, porém, se sentir desconforto e cansaço com os procedimentos, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação a qualquer momento. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras, como conversar, tomar banho, ler etc. Na conclusão do estudo, os benefícios desta pesquisa poderão contribuir para uma melhor compreensão sobre as práticas de leitura e escrita presentes nas práticas de letramento, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência argumentativa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se disponível para cópia/download ou impressão. Guarde uma cópia/download ou faça a impressão deste documento para fins de comprovação de participação e/ou esclarecimento de dúvidas.

Contatos das responsáveis pela pesquisa:

Nome: Priscila Caxilé Soares

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Endereço: Av. da Universidade, 2853 – Benfica, Fortaleza - CE, CEP 60020- 181

Telefones para contato: (85)997909213/ (85)33667627

E-mail: priscilacaxile@yahoo.com.br

Nome: Mônica de Souza Serafim

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Compromissos Éticos:

Dentre as normas previstas na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de saúde, destacamos a garantia de que você:

- Terá contato, em qualquer etapa da pesquisa, com os profissionais responsáveis pelo estudo para o esclarecimento de quaisquer dúvidas através das informações de email e telefone disponibilizadas.
- Neste estudo, todos os requisitos da Bioética serão rigorosamente cumpridos.
- Você poderá retirar seu consentimento a todo o momento da pesquisa, sem que com isso ocorra penalidade de qualquer espécie.
- Você está recebendo garantias de que não haverá divulgação do seu nome nem de qualquer outra forma de informação que ponha em risco a sua privacidade.
- Você poderá ter acesso a todas as informações colhidas pela pesquisadora e aos resultados do estudo, inclusive ler as transcrições de sua entrevista gravada, tendo total oportunidade de refutar o transcrito, permitindo ou impedindo que seja publicado.
- A pesquisadora utilizará as informações somente para esta pesquisa. Nós, Priscila Caxile Soares e Monica de Souza Serafim, pesquisadoras, assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução 510/16 do conselho Nacional de Saúde.

Consentimento de pós-esclarecimento

Confio em afirmar que os procedimentos de coleta, sigilo e objetivos da pesquisa foram comunicados de forma nítida, preservando o meu bem-estar. Portanto, nomeio meu interesse em participar voluntariamente da mesma.

Nome do(a) aluno(a) _____

Identidade: _____ CPF: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Fortaleza, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE F- TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DOS DADOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DOS DADOS

Os pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado **Às palavras, cidadãos: o debate competitivo como instrumento de ensino para cidadania** comprometem-se a preservar a privacidade dos dados, concordam e assumem a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometem-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP.

Salientamos, outrossim, que estamos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____.

APÊNDICE G- CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DE PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – CEP/UFC/PROPESQ

Ao: **Dr. Fernando Antônio Frota Bezerra**
Coordenador do CEP/UFC/PROPESQ

Em: 3 DE MAIO DE 2022.

Solicitamos a V.Sa. apreciação e análise, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, do projeto intitulado “**ÀS PALAVRAS, CIDADÃOS: O DEBATE COMPETITIVO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO PARA CIDADANIA**”.

Os pesquisadores possuem inteira responsabilidade sobre os procedimentos para realização dessa pesquisa, bem como estão cientes e obedecerão aos preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em azul de Priscila Caxilê Soares.

(Priscila Caxilê Soares)
Pesquisador Principal

Assinatura manuscrita em azul de Mônica de Souza Serafim.

Prof(a). Dr(a). (Mônica de Souza Serafim)
Orientadora

ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ÀS PALAVRAS CIDADÃOS: O DEBATE COMPETITIVO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO PARA CIDADANIA.

Pesquisador: PRISCILA CAXILE SOARES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63988622.0.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.727.054

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como tema a construção da argumentação no gênero debate competitivo e como delimitação do tema a construção da argumentação no gênero debate competitivo com alunos do ensino médio, visando o desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania. Este estudo encontra-se na área da Linguística Aplicada e tem como principal objetivo analisar a construção da argumentação de alunos,

concluintes e concludentes, do ensino médio, no gênero textual debate competitivo visando o desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania. Dessa forma, desenvolvendo não somente o ensino da argumentação como também habilidades que promovam um maior exercício da cidadania em espaços sociais que exijam do educando, em formação, uma atuação mais plena da cidadania. A pesquisa a ser realizada é do tipo pesquisa-ação, a qual iremos desenvolver uma sequência didática, via plataforma do Google meet. Os sujeitos

da pesquisa são alunos concluintes e concludentes do ensino médio matriculados no Curso de Leitura, Compreensão e Produção de Textos em Língua Portuguesa ofertado pela Casa de Cultura Portuguesa da Universidade Federal do Ceará. O quantitativo de horas-aula propostos para sequência didática é de 16h, as quais se dividirão em propostas de atividades que colaborem para o desenvolvimento da argumentação por meio do gênero textual debate competitivo. As aulas estarão divididas em teóricas, nas quais serão abordadas as estratégias argumentativas com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e práticas em que os alunos se dividirão em equipes para

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: compe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 5.727.054

desenvolverem os debates competitivos.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a construção da argumentação de alunos do ensino médio no gênero textual debate competitivo visando o desenvolvimento de um letramento para o exercício da cidadania.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos referentes à aplicação da pesquisa referem-se a possíveis constrangimentos no momento da participação do participante (aluno), o qual fará parte dos debates propostos durante a sequência didática.

Benefícios:

Os benefícios são diversos no que diz respeito, sobretudo, ao desenvolvimento da competência argumentação. Os participantes desenvolverão habilidades referentes à competência oral, visto que participação de debates será uma das didáticas adotadas, além disso serão desenvolvidas habilidades referentes à leitura e à produção textual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante sobre ensino de língua portuguesa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

Recomendações:

Ao final da pesquisa enviar o relatório ao comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2011611.pdf	20/09/2022 13:25:38		Aceito
Outros	tcle_para_menores_de_18.pdf	20/09/2022 13:15:54	PRISCILA CAXILE SOARES	Aceito
Outros	tcle_pais_responsaveis.pdf	20/09/2022 13:15:25	PRISCILA CAXILE SOARES	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3386-8344

E-mail: comep@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 5.727.054

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tle_alunos.pdf	20/09/2022 13:14:39	PRISCILA CAXILE SOARES	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	20/09/2022 13:13:52	PRISCILA CAXILE SOARES	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_de_concordancia.pdf	20/09/2022 13:11:01	PRISCILA CAXILE SOARES	Aceito
Orçamento	declaracao_de_orcamento.pdf	20/09/2022 13:10:21	PRISCILA CAXILE SOARES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	20/09/2022 13:09:53	PRISCILA CAXILE SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_detalhado_brochura.pdf	20/09/2022 13:08:40	PRISCILA CAXILE SOARES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	20/09/2022 12:25:52	PRISCILA CAXILE SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 27 de Outubro de 2022

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 **E-mail:** conep@ufc.br