



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JANNE KELY ALVES DE ANDRADE

**O GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO DO AGIR COMUNICATIVO DE ESTUDANTES NO ENSINO  
MÉDIO**

CAMPINA GRANDE – PB

2024

JANNE KELY ALVES DE ANDRADE

**O GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO DO AGIR COMUNICATIVO DE ESTUDANTES NO ENSINO  
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro.

**Linha de pesquisa:** Práticas educativas e Diversidade

CAMPINA GRANDE- PB.

2024

A554g

Andrade, Janne Kely Alves de.

O gênero debate em sala de aula : contribuições para o desenvolvimento do agir comunicativo de estudantes no ensino médio / Janne Kely Alves de Andrade. – Campina Grande, 2024.

102 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro."

Referências.

1. Práticas de oralidade – gênero debate. 2. Argumentação. 3. Ensino médio. I. Ribeiro, Roziane Marinho. II. Título.

CDU 37(043)

JANNE KELY ALVES DE ANDRADE

**O GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO DO AGIR COMUNICATIVO DE ESTUDANTES NO ENSINO  
MÉDIO**

Aprovada em: 28/05/2024

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente  
 **ROZIANE MARINHO RIBEIRO**  
Data: 08/07/2024 16:16:50-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientadora: Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro

Documento assinado digitalmente  
 **EDMILSON LUIZ RAFAEL**  
Data: 04/07/2024 20:28:00-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinador externo: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA DAS GRACAS OLIVEIRA**  
Data: 28/06/2024 14:43:26-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinadora interna: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira

CAMPINA GRANDE – PB

2024

*As palavras ferem. Por isso, para criar um mundo melhor, é importante usar uma linguagem que não machuque os outros, que não revele preconceitos, que não produza discriminações. É necessário, porém, que, para ter eficácia, esse trabalho sobre a palavra respeite a natureza e o funcionamento da linguagem.*

*(José Fiorin)*

Dedico este trabalho aos meus filhos Levi e Kael, aos meus amados avós, Maria Silva e Marcelino Maia (in memória) e ao meu mestre, professor e pai, Francisco Silva de Andrade (in memória).

## AGRADECIMENTOS

*“Agradecer, também faz parte da oração” (Ivo Mozart)*

Nesta jornada chamada vida, cheias de veredas certas, incertas e desafiadoras, seria impossível caminhar sozinha. Deus em sua infinita misericórdia coloca no nosso caminho pessoas que tornam o caminhar mais leve, possível e que, por isso, no nosso coração surge a esperança de que podemos almejar e conquistar nossos ideais. Dessa forma, gostaria aqui, de agradecer a quem de uma forma mais próxima ou indiretamente me deu suporte nessa travessia de desafios e crescimento durante o curso de mestrado em educação na UFCG, durante esses dois anos.

Agradeço primeiramente ao Deus todo poderoso que me deu esta oportunidade.

Aos meus pais, Francisco Silva de Andrade (in memória) e Maria Célia Alves de Andrade por sempre me mostrarem a importância de ter coragem para enfrentar os desafios da vida.

A minha orientadora, professora Dra. Roziane Marinho Ribeiro por tantos ensinamentos e dedicação na orientação para que este trabalho fosse possível e tomasse forma. Por me encorajar com palavras de incentivo, por tantos aprendizados que adquiri e que levarei para a vida.

Agradeço à Universidade Federal de Campina Grande junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Aos professores e professoras do mestrado, por todo o conhecimento compartilhado nesses anos, à coordenação e secretaria do PPGEd.

Ao meu esposo Platini, amor da minha vida, que não mediu esforços para me ajudar, assumindo os cuidados com os nossos filhos e com a rotina da casa para que eu pudesse me dedicar à pesquisa, me encorajando quando eu estive desmotivada. Sempre serei grata por tanto. Aos meus pequenos filhos Levi e Kael que, mesmo em tenra infância, demonstravam entender minha ausência em alguns momentos e me encorajavam com seus beijos e abraços enquanto eu estudava. A Jeiminho, meu irmão caçula pelo apoio e orações.

Agradeço aos sujeitos da pesquisa pela contribuição valiosa sem a qual este trabalho não teria razão de ser. Muito obrigada!

Aos professores, Dra. Maria das Graças Oliveira e Dr. Edmilson Luiz Rafael por aceitarem o convite para participar da banca de defesa e pelas valiosas contribuições que tanto colaboraram para o aperfeiçoamento do trabalho.

## RESUMO

Partindo do princípio de que o ensino da oralidade é fundamental para desenvolver a argumentação e que essa é uma habilidade essencial para a formação do pensamento crítico e atuação dos sujeitos em sociedade, bem como das evidências de que a escola ainda contempla de forma insuficiente práticas orais/argumentativas no contexto do Ensino Médio é que esta pesquisa ganha sentido. A motivação para esta investigação se deu pela necessidade de entender como se desenvolvem as práticas da oralidade a partir do gênero debate nesse nível de ensino. Seguindo uma abordagem de gênero como atividade de linguagem (Bronckart, 2006, 2008, 2012), e a partir das nossas inquietações, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa: Com quais finalidades os professores de Língua Portuguesa e de Filosofia utilizam o gênero debate em suas aulas? Como se caracteriza o agir docente nas práticas de produção com o gênero debate? Que capacidades argumentativas são evidenciadas pelos estudantes a partir do trabalho com o debate? O objetivo central é conhecer como se dá a prática de debate no Ensino Médio a partir da concepção de professores e estudantes acerca das contribuições desse gênero para o desenvolvimento do agir comunicativo. E os objetivos específicos: identificar os propósitos de trabalho de professores de Língua Portuguesa e Filosofia com o gênero debate; analisar como se caracteriza o agir docente nas práticas com o gênero debate em sala de aula; e analisar as habilidades comunicativo-argumentativas evidenciadas na realização do debate. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo de base qualitativa em uma escola da Rede Pública Estadual do Ceará, utilizando a entrevista semiestruturada, a observação e a vídeo-gravação como instrumentos metodológicos para a coleta e produção de dados. Foram entrevistados dois professores e realizadas vídeo-gravações de dois debates produzidos em suas respectivas salas de aula. O referencial teórico que deu suporte à investigação foram estudos que discutem argumentação, oralidade e debate entre eles: Fiorin (2020); Koch e Elias (2021); Ribeiro (2009), Schneuwly e Dolz (2004), Carvalho e Ferrarezi Jr (2018). Os resultados apontam que as práticas com o gênero debate no Ensino Médio, apesar de acontecerem, ainda não ocorrem com tanta frequência, nem de forma sistemática. Os professores reconhecem o debate como instrumento para o desenvolvimento das capacidades comunicativas, a saber, expressão de pontos de vista, argumentação, organização de ideias, respeito à fala dos colegas. Assim, nas disciplinas investigadas, o gênero debate apresenta-se, predominantemente, como atividade educacional, como instrumento de agir didático-pedagógico para a discussão de um tema, em detrimento de um trabalho sistematizado do gênero, com foco nas características textuais, estratégias de produção e usos em contextos sociais.

**Palavras-chave:** Debate. Oralidade. Argumentação. Ensino Médio.

## ABSTRACT

Starting from the principle that the teaching of orality is fundamental to the development of argumentation and that this is an essential skill for the formation of critical thinking and action of subjects in society, as well as the evidence that the school still insufficiently considers oral/argumentative practices in the context of secondary education, this research gains importance. The motivation for researching this topic was given by the need to understand how the practices of orality are developed from the textual debate genre at this level of education, in an approach to this genre as a language activity, democratic and political, linked to social practices for the development of students' communicative action. From our concerns, we formulate the following research questions: For what purposes do Portuguese Language and Philosophy teachers use the debate genre in their classes? How is teaching action characterized in production practices with the debate genre? What argumentative skills are demonstrated by students through debate work? Thus, the central objective of this research is to know how the practice of debate in secondary education is given from the conception of teachers and students about the contributions of this genre to the development of communicative action. And as specific objectives: to identify the work purposes of teachers of Portuguese Language and Philosophy with the genre of debate; to analyze how the teaching action is characterized in practice with the type of debate in the classroom; and to analyze the communicative-argumentative skills evidenced in the conduct of the debate. To this end, we conducted a qualitative field research in a school of the State Public Network of Ceará, using the semi-structured interview, observation and videorecording as methodological tools for data collection and production. Two teachers were interviewed and two debates were videotaped in their respective classrooms. Content analysis (Bardin, 2018) was the technique used to organize and analyze the data. The theoretical-methodological references that supported the research were studies that discuss arguments: Fiorin (2020); Koch and Elias (2021); Ribeiro (2009), debate, orality and teaching; in sociodiscursive interactionism: Bronckart (2006, 2008, 2012); Schneuwly and Dolz (2004); Bakhtin (1997); Marcuschi (2005); Machado (2009); Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018). The results indicate that practices involving the debate genre in high school, despite occurring, still do not occur as frequently or systematically. Teachers recognize debate as an instrument for developing communicative skills, namely, expression of points of view, argumentation, organization of ideas, respect for colleagues' speech. Thus, in the disciplines investigated, the debate genre presents itself, predominantly, as an educational activity, as an instrument of didactic-pedagogical action for the discussion of a topic, to the detriment of a systematized work of the genre, focusing on textual characteristics, production strategies and uses in social contexts.

**Key words:** Debate. Orality. Argumentation. High School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Perspectiva de linguagem do ISD .....	23
Figura 2. A ordem do agir de linguagem.....	26
Figura 3. Situações sociais comunicativas .....	42
Figura 4. Características do gênero .....	43

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. O papel da atividade da linguagem para o desenvolvimento humano .....	25
Quadro 2. Condição argumentativa .....	31
Quadro 3. Tipos de argumentos.....	32
Quadro 4. Potencialidades .....	38
Quadro 5. Competências gerais da Educação Básica na BNCC .....	45
Quadro 6. Competências.....	47
Quadro 7. Habilidades .....	48

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Proposições .....	46
Tabela 2. Termos recorrentes .....	65

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. LINGUAGEM, ORALIDADE E O GÊNERO ARGUMENTATIVO DEBATE .....	22
2.1 Linguagem, gêneros textuais e desenvolvimento humano: a proposição do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) .....	22
2.2 A argumentação como atividade de linguagem.....	28
2.3 Oralidade e sua relação com a construção dos saberes na escola.....	34
2.4 O gênero debate como instrumento democrático e político: seu lugar na BNCC e na sala de aula.....	40
3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA E PERCURSO INVESTIGATIVO .....	52
3.1 Sobre o tipo de pesquisa e os propósitos investigativos.....	52
3.2 <i>Locus</i> e sujeitos da pesquisa .....	55
3.3 Instrumentos utilizados na produção de dados .....	56
3.3.1 A entrevista e a observação como técnicas utilizadas na produção dos dados.....	56
3.3.2 Procedimento da técnica de vídeo-gravação dos debates em sala de aula .....	59
3.3.3 Procedimento utilizado para a análise dos dados .....	60
4. AS PRÁTICAS DE DEBATE NO ENSINO MÉDIO: O AGIR DOCENTE E O AGIR ARGUMENTATIVO DE ESTUDANTES .....	62
4.1 O debate: gênero ensinável/atividade educacional .....	62
4.2 O agir docente na realização do debate em sala de aula.....	72
4.3 O agir argumentativo: o que enunciam as vozes dos estudantes .....	77
4.3.1 – O debate numa aula de Filosofia (1º ano do EM) .....	78
4.3.2 - O debate na aula de Língua Portuguesa (3º ano do EM) .....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	94
REFERÊNCIAS .....	96

## 1. INTRODUÇÃO

As palavras saem quase sem querer,  
 Rezam por nós dois,  
 Tome conta do que vai dizer.  
 Elas estão dentro dos meus olhos,  
 Da minha boca, dos meus ombros,  
 Se quiser ouvir,  
 É fácil perceber.  
 Não me acerte, não me cerque,  
 Me dê absolvição,  
 Faça luz onde há involução.  
 Escolha os versos para ser meu bem e não ser meu mal.  
 Reabilite o meu coração...  
 (Vanessa da Mata)

A primeira vez que ouvi essa canção da Vanessa da Mata a letra emocionou-me e reacendeu em mim o pensar acerca de como as palavras tem poder, como são ferramentas que podem criar, destruir, elevar ou fazer cair por terra sonhos, possibilidades... como é valioso cuidar e “tomarmos conta do que vamos dizer”. Foi a partir dessa noção da importância do falar e com base na reflexão acerca da minha prática pedagógica e das vivências como professora de Língua Portuguesa na Rede Pública de Educação que surgiram algumas questões e inquietações as quais me motivaram a pesquisar sobre o espaço da oralidade no Ensino Médio. Nos últimos dez anos em sala de aula o desejo de engajar-se num fazer pedagógico que transformasse e que proporcionasse a autonomia, o protagonismo e o pensamento crítico dos meus alunos me fazia buscar práticas que possibilitasse dar voz aos estudantes de forma que se sentissem parte essencial do processo ensino/aprendizagem. A lembrança de ter sido uma adolescente que se considerava tímida, que tinha vontade de falar na sala de aula mas não tinha coragem, agora veio à tona enquanto professora: Será que os alunos realmente não gostam de se expressar? Será que acreditam não serem capazes de argumentar, de defender um ponto de vista? Ou poderíamos pensar que tal fato se dá porque não são desenvolvidas atividades que possibilitem e encorajem os jovens a se expressarem e, gradativamente, se sentirem mais confiantes e conscientes de que devem e podem ter voz na sala de aula e conseqüentemente fora dela?

Na etapa final da Educação Básica, que compreende o Ensino Médio, é um momento no qual os estudantes estão passando por um turbilhão de dúvidas, incertezas e inseguranças, tanto pelo fato de estarem vivenciando algo novo e que marca o encerramento de um ciclo

(transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio) quanto pela própria peculiaridade da fase de transformações que é a adolescência – esses adolescentes estão prestes a sair da escola para ingressar na universidade ou no mercado de trabalho e, dessa forma, é fundamental se sentirem seguros para se comunicar, participar de situações de interação a partir da linguagem e defender suas ideias a partir da argumentação. Por esse motivo, acreditamos e defendemos a importância do ensino da oralidade, concordando que o mesmo deve ser intensificado no Ensino Médio, possibilitando o cumprimento de uma das finalidades dessa etapa final da Educação Básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) qual seja, promover o protagonismo e o pensamento crítico dos estudantes. (BRASIL, 1996). Portanto, a partir da inserção de atividades de interação em sala de aula com o ensino da oralidade ancorado nos gêneros textuais onde seja proporcionado aos estudantes momentos de fala e escuta, acreditamos que é possível desenvolver/aprimorar tais habilidades comunicativas e argumentativas.

Pensar e desenvolver uma prática de ensino que preconize a construção do pensar crítico baseado na argumentação nos move no sentido de que é preciso encarar a linguagem e a maneira de ensiná-la como representação do mundo e do pensamento como ferramentas de comunicação e mais ainda como uma forma de interação social (Koch, 2021). Desse modo, dá ênfase ao trabalho com gêneros orais em sala de aula é uma maneira de assegurar a construção da cidadania desses jovens uma vez que, as interações sociais se dão a partir de diversos gêneros discursivos (Bakhtin, 1997), entre eles, os orais.

Para além de outras esferas sociais, é na escola que o estudante pode vivenciar práticas de oralidade e de construção da argumentação com os gêneros formais, por esse motivo, escolhemos o gênero debate regrado como objeto de estudo desta pesquisa a fim de conhecer as potencialidades desse gênero no aprimoramento das habilidades comunicativas, na construção da argumentação, e no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos no Ensino Médio. A nossa escolha por realizar essa investigação no Ensino Médio se deve ao fato de nossa experiência como professora dessa etapa da Educação Básica há onze anos e por acreditarmos nas contribuições que esse gênero pode trazer para aprimorar as capacidades comunicativas dos estudantes.

A ausência ou insuficiência das práticas de oralidade na escola (Dionísio; Machado; Bezerra, 2010), além das lacunas na formação docente e nos materiais didáticos, estão associadas também com a cultura de “silenciamento” (Carvalho; Ferrarezi, 2018) dos estudantes. O desejo de manter a ordem na escola e na sala de aula ainda é baseado nos alunos quietos, que não falem para não perturbar a aula. Mas, como formar jovens com senso de

cidadania e criticidade, capazes de se expressarem, de reconhecer situações de abuso de poder, de opressão, como irão acreditar que são capazes de argumentar, de se defender e se posicionar frente a essas questões se essas habilidades não são valorizadas ou encorajadas na escola? “A escola precisa ser um ambiente de discussão social permanente” (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 70), proporcionando momentos organizados de fala e escuta, onde possa haver construção de saberes, reflexões e aprendizagens a partir de questões que tramitam na sociedade.

E o que nos mostram as pesquisas mais recentes sobre o gênero debate em práticas escolares no ensino médio?

A fim de fazer um levantamento e conhecer trabalhos de pesquisas relacionados ao nosso objeto de estudo, e visando construir um olhar mais apurado para o objeto de estudo, fizemos um levantamento no catálogo de teses e dissertações da capes<sup>1</sup>, usando como marco temporal os anos correspondentes 2019, 2020,2021, 2022 e 2023. Partimos da seguinte provocação: o que dizem as pesquisas mais recentes sobre as práticas de ensino do gênero debate no Ensino Médio?

No primeiro momento, utilizamos o texto: O gênero textual debate no Ensino Médio, as primeiras buscas não foram exitosas. Os critérios de inclusão foram: o gênero debate em sala de aula, o debate no Ensino Médio, o ensino da oralidade, o debate como prática educativa e ferramenta de ensino. Quando utilizamos as palavras-chaves “debate” e “ensino médio” apareceram apenas três resultados. Um trabalho em 2019, um outro em 2020 e mais um em 2022. Mudamos a nossa busca fazendo uso dos termos “ensino da oralidade e gênero debate” e obtivemos trinta e oito (38) resultados. Os critérios de exclusão foram: trabalhos que discutiam diversos gêneros textuais orais; trabalhos que tinham como foco apenas o ensino da oralidade, trabalhos que não tinham foco no gênero debate no ensino médio.

A primeira etapa da seleção dos trabalhos foi a leitura dos títulos e dos resumos dos textos. Dentre os trabalhos encontrados selecionamos aqueles que melhor se aproximavam do nosso tema de pesquisa, assim, filtramos três trabalhos que consideramos relevantes no sentido de dialogar com os propósitos da nossa pesquisa.

<b>Título</b>	<b>Programa</b>	<b>Área de concentração</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Nível de ensino em que a pesquisa se deteve</b>

<sup>1</sup> Link [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#) (acesso em 17/10/2023).

Estudo do tópico discursivo como estratégia argumentativa no projeto polêmicas em debate (Ana Rafaella Alves Pereira)	PPG em Ensino (UERN)	Ensino	2019	Dissertação	EM
Características do Gênero oral debate a partir de produções orais em oficinas de Língua Portuguesa (Evelise da Silveira Portes)	PPG em Letras (UFSM)	Letras	2019	Dissertação	EF e EM
O Debate regrado: uma análise das capacidades languageiras em atividades didáticas de produção textual oral em uma coleção de livros para o Ensino Médio (Juliana Fioroto)	PPG em Estudos Linguísticos (Unesp)	Linguística	2022	Dissertação	EM

Observamos que os trabalhos se propõem, na maior parte, em analisar o gênero debate como subsídio para trabalhar a oralidade e para fortalecer a argumentação. E, é nesse sentido que a nossa pesquisa vem contribuir uma vez que observamos como lacuna uma investigação quanto a contribuição desse gênero para o agir docente e o agir discente e enquanto atividade de linguagem atrelada às práticas sociais para transformação dos sujeitos e para a construção de conhecimento. A partir de uma visão geral das dissertações é possível perceber que há uma concordância quanto à observação de que a tradição escolar ainda oferta um lugar secundário ao ensino da oralidade em contrapartida à supervalorização da escrita, assim concordamos que ainda há pouco espaço para o ensino da oralidade em sala de aula. Foi possível observar também que, os trabalhos analisados concordam quanto ainda não haver uma sistematização do trabalho com o gênero debate em sala de aula e que isso se deve ao fato da supervalorização da escrita em detrimento do oral.

A dissertação intitulada “*Estudo do tópico discursivo como estratégia argumentativa no projeto polêmicas em debate*” do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pereira (2019) analisa o tópico discursivo nos momentos de interação em debates na sala de aula. Nesta pesquisa ação que se dá a partir do

desenvolvimento do projeto polêmicas em debate realizado com uma turma de primeiro ano do EM noturno, Pereira (2019) enfatiza que o ensino sistemático da oralidade pode ser ancorado no gênero debate. De acordo com a pesquisadora foi possível observar que, a partir do tópico discursivo e argumentação através do debate, os estudantes desenvolvem o uso da linguagem oral e de habilidades argumentativas. Observamos que a pesquisa possibilitou a construção de percepções e contribuições do gênero debate, com foco na análise a partir do uso do tópico discursivo.

Portes (2019), em sua pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM – O trabalho tem como título “*Características do gênero debate a partir de produções orais de Língua Portuguesa*” – analisou as características do gênero textual debate no que diz respeito aos aspectos interacionais. Trata-se de uma pesquisa-ação que se ancora no eixo da linguagem enquanto prática social e analisa a realização de dois debates. A pesquisadora considera que é possível, a partir do gênero debate, ensinar oralidade através da sistematização do gênero, promovendo oportunidades de desenvolvimento de competências no âmbito da socialização, democracia, valores e autonomia e que a abordagem de temas contemporâneos e instigantes através do debate estimula os alunos a se tornarem sujeitos ativos e promotores do próprio aprendizado. De acordo com Portes, a maneira como os debates foram estruturados foi fundamental para a manutenção ou fuga dos temas centrais, observou também a interação, argumentação e mobilização de conhecimentos entre os participantes. Portanto, buscou caracterizar os debates analisados com a finalidade de compreender os diversos modos de interação envolvidos na produção desse gênero.

Na dissertação “*O debate regrado: Uma análise das capacidades languageiras em atividades didáticas de produção textual oral em uma coleção de livros para o Ensino Médio*” de 2022, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Juliana Fioroto tem por finalidade identificar capacidades languageiras que podem ser desenvolvidas a partir de atividades voltadas para o ensino do gênero debate no livro didático do EM adotado pelo estado de São Paulo. Tendo como base o interacionismo sociodiscursivo e levando em consideração a relação da linguagem com o desenvolvimento humano, competências comunicativas e capacidades de agir, Fioroto (2022), afirma que:

...durante as apresentações orais, há muitas possibilidades para trabalhar e para evidenciar os fatores de efeitos em uma comunicação. A título de exemplo, o gênero oral debate de opinião, além de trabalhar o diálogo de forma esquematizada, apresenta a troca de opiniões, por meio da qual é possível exercitar a escuta... (Fioroto, 2022, p. 26).

Esta pesquisadora, assim como outros pesquisadores como Guimarães (2015), Dolz e Schneuwly (2004), Nascimento (2015), destaca o papel do gênero debate considerando a sua relevância para o desenvolvimento das habilidades dialogais, argumentativas e de escuta, além da relação que estabelece com os textos escritos, uma vez que os alunos precisam ler para dominarem o assunto do debate, além de produzirem roteiros, esquemas e análises necessários para nortear a fala durante o debate.

Fioroto (2022) traz em seu trabalho discussões e conceitos do ISD considerando as concepções de gênero de Bronckart (2008) e entendendo esses como instrumentos do desenvolvimento humano e, mais especificamente, a pesquisadora destaca a percepção do gênero debate regado para o desenvolvimento dessas capacidades linguageiras, criticando a sua ausência marcante nos livros didáticos e na escola. A pesquisa conclui que, o foco das orientações do livro didático em relação ao debate é para a capacidade de ação discursiva e linguística dos estudantes, contribuindo este gênero para que o aluno desenvolva sua linguagem, sua socialização e argumentação. Também destaca que o gênero debate como importante instrumento no desenvolvimento das capacidades argumentativas e da oralidade enfatizando as limitações de sua pesquisa quanto a não estabelecer uma comparação entre mais de um tipo de debate que estavam presentes no material didático da 1º e 3º série do Ensino Médio.

Em nosso trabalho também enfatizamos que, embora o debate seja um gênero com muitas possibilidades de colaboração para a construção de conhecimentos no âmbito do pensar criticamente e do argumentar, esse gênero ainda é muito ausente nas práticas escolares. Ainda mais quando se trata de práticas de linguagem atreladas às práticas sociais, ressalta-se a relação entre linguagem e pensamento humano pelo viés do sociointeracionismo e a contribuição do gênero debate para o desenvolvimento de habilidades essenciais para os estudantes.

Consoante à leitura analítica dos trabalhos, percebemos que não há uma investigação que considere um olhar para o gênero debate no âmbito de outros componentes curriculares para além da Língua Portuguesa. E nesse sentido, o nosso estudo contribui ampliando as perspectivas de interpretação acerca do trabalho com este gênero, enquanto objeto de ensino e/ou como instrumento/prática pedagógica para subsidiar o ensino/aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, neste caso nas disciplinas de Língua Portuguesa e de filosofia.

Assim como tantas outras pesquisas (Bueno, 2009; Magalhães, 2017; Machado, 2010) defendemos a ideia de que o ensino da oralidade deve ser valorizado na escola e alicerçado na

produção e uso dos gêneros orais, partindo do pressuposto de que eles são instrumentos capazes de desenvolver diferentes competências discursivas necessárias em diferentes esferas e situações sociais. Essa demanda vem cada vez mais ganhando força, impulsionada pelos estudos científicos de oralidade, pelos paradigmas atuais de comunicação e pelas mudanças nas políticas curriculares e práticas pedagógicas na Escola Básica preconizadas por documentos parametrizadores, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio).

Dessa forma, a presente pesquisa se debruça sobre as práticas com o gênero debate no contexto de Ensino Médio, discutindo as suas potencialidades como instrumento para o desenvolvimento de habilidades comunicativas que repercute no desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico dos estudantes. Estamos nos referindo, especificamente, ao debate regrado que, de acordo com Copolla e Dolz (2020), pode ser definido como uma discussão que ocorre em público de forma organizada e dirigida por um mediador, visando mudanças de opiniões e atitudes. O debate, ainda segundo esses autores, pode ser definido como um gênero do argumentar oral, sua realização compreende a postulação de saberes acerca de um tema, favorecendo trocas de saberes, escuta, e na construção coletiva de saberes sobre um tema. Esses autores reafirmam a escassez do ensino da oralidade no contexto escolar e a necessidade de investimentos em atividades organizadas para possibilitar o desenvolvimento das habilidades orais centradas na realização de debate e em outros gêneros formais argumentativos.

Ademais, uma vez que, a formação e a vivência em sociedade exigem cada vez mais estudantes que saibam argumentar e se posicionar diante de determinados fatos e discussões, cabe à escola um lugar importante nessa formação, possibilitando aos educandos caminhos para desenvolver habilidades tais como: construir e desenvolver argumentos e pontos de vista, se posicionar criticamente acerca de temas que envolvem a sociedade, saber se expressar e ouvir opiniões diversas, selecionar e refletir informações que lhes forem apresentadas, bem como pensar maneiras viáveis de solucionar problemáticas. Portanto, sendo o debate essencialmente político e democrático (Copolla; Dolz, 2020) e entendendo a escola como espaço de promoção de democracia e consciência política, ela é um lugar destaque para ensinar essas premissas a partir do ensino da oralidade e, o debate, pode ser uma ferramenta viável neste processo (Pereira; Silva, 2013).

A partir das nossas experiências vividas na escola básica, das evidências apresentadas por outros estudos, dos argumentos teórico-científicos e, considerando ainda, as muitas

possibilidades investigativas em torno do gênero debate, surgiram algumas questões que podem complementar e ampliar resultados de pesquisas já publicados: Com quais finalidades professores de Filosofia e Língua Portuguesa utilizam o gênero debate em suas aulas? Como se caracteriza o agir docente nas práticas de produção com o gênero debate? Que capacidades argumentativas são evidenciadas pelos estudantes a partir da atividade de debate?

Buscando responder a essas perguntas, elencamos como objetivo principal desta pesquisa: observar a prática de debate no Ensino Médio analisando de que forma a produção desse gênero pode contribuir para o agir comunicativo/argumentativo dos estudantes. E como objetivos específicos foram definidos: identificar os propósitos de trabalho de professores de Língua Portuguesa e Filosofia com o gênero debate; analisar como se caracteriza o agir docente nas práticas com o gênero debate em sala de aula; analisar o agir comunicativo dos estudantes e habilidades argumentativas evidenciadas na realização do debate.

Tais questões e objetivos nos orientaram para uma pesquisa de campo de base qualitativa, inspirada em Richardson (1999), Minayo (2007). Quanto aos procedimentos metodológicos, escolhemos a pesquisa de campo, buscando observar as práticas de debate em uma escola pública de Ensino Médio do estado do Ceará e analisar sob os princípios de Bardin (2016). Os instrumentos utilizados para a coleta e produção de dados foram a entrevista semiestruturada, observações com anotações de campo e vídeo-gravações de debates direcionadas às aulas de Filosofia e Língua Portuguesa.

O texto dissertativo que aqui se apresenta está organizado em quatro capítulos: o primeiro corresponde a esta introdução, seguida pelo capítulo II, denominado Linguagem, oralidade e o debate como gênero ensinável onde discutimos Linguagem, gêneros textuais e desenvolvimento humano, seguindo princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Linguística textual e da Pedagogia crítica. Também abordamos as práticas de oralidade e argumentação; posteriormente discutimos o gênero debate como essencialmente argumentativo e fundamental em sala de aula; em seguida refletimos acerca da argumentação como uma atividade social e que possibilita caminhos para o pensar criticamente; e para encerrar o capítulo, discutimos sobre os aspectos político e democrático do gênero debate em sala de aula. No capítulo III apresentamos o percurso metodológico e investigativo da pesquisa, as técnicas e instrumentos para coleta e produção de dados e a caracterização do local e sujeitos da pesquisa. O capítulo IV diz respeito às discussões dos resultados a partir das análises dos dados produzidos em campo e, por último, tecemos as considerações finais. reafirmando os resultados da nossa pesquisa.

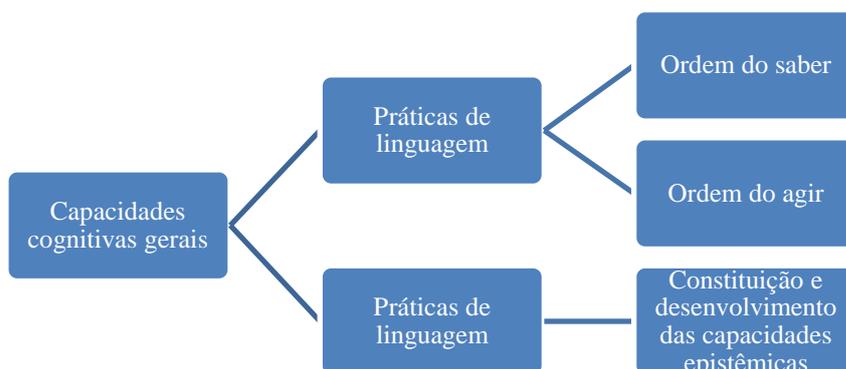
## **2. LINGUAGEM, ORALIDADE E O GÊNERO ARGUMENTATIVO DEBATE**

Com a finalidade de compreendermos as questões teórico-epistemológicas acerca do nosso objeto de estudo, neste capítulo, apresentamos conceitos acerca da linguagem numa perspectiva dialógica, e das teorias de gêneros nas concepções bakhtinianas e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Na primeira seção, tecemos uma discussão acerca do agir linguístico e o desenvolvimento humano, de acordo com a proposição de Bronckart (2012), com a finalidade de melhor compreendermos como as atividades de linguagem contribuem para o desenvolvimento de capacidades discursivas e comunicativas. Em seguida, apresentamos algumas perspectivas sobre a linguagem oral e a argumentação com o intuito de respaldarmos teoricamente nossas análises posteriores sobre argumentação e práticas com o gênero debate na escola. E na última seção desse capítulo, focamos a discussão no gênero debate como um gênero oral fundamental para o desenvolvimento das capacidades argumentativas.

### **2.1 Linguagem, gêneros textuais e desenvolvimento humano: a proposição do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**

O Interacionismo sociodiscursivo, doravante, ISD, estuda as atividades da linguagem e as ações da linguagem numa perspectiva de relações entre o discurso e desenvolvimento humano (Bronckart, 2006). As relações dizem respeito à construção de pensamento, construção do mundo dos fatos sociais e os processos de socialização e/ou individualização, esses últimos dizem respeito a vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano.

Nesse viés, o ISD se constitui na análise do papel da linguagem no desenvolvimento humano e das capacidades de desenvolvimento de saberes a partir do agir pela linguagem, como podemos observar no esquema abaixo:

**Figura 1.** Perspectiva de linguagem do ISD

Adaptada de Bronckart (2006).

De acordo com o ISD, o desenvolvimento humano e a linguagem devem ser compreendidos numa perspectiva dialética e histórica e, nesse sentido, embora com algumas divergências teóricas, dialoga com Bakhtin (1997) sobretudo com Vygotsky (1998), que defendem o homem como sujeito social e histórico, portanto, constituído pela linguagem. Segundo essa teoria, as atividades e as produções de linguagem do ambiente social são de fundamental importância para evolução do ser humano, já que essas são responsáveis por desenvolver o que chamamos de pensamento consciente, o que difere assim, o homem das demais espécies.

Para Bakhtin (1997) e Vygotsky (1998) a interação através da linguagem implica no desenvolvimento intelectual dos sujeitos e a sua relação consigo e com os outros e os conhecimentos são construídos a partir dessas relações intrapessoal e interpessoal. A abordagem do ISD de Bronckart (2006) se baseia nos conceitos desses dois autores. Portanto, o ISD aceita os princípios do interacionismo social e se reconhece, de acordo com este teórico, como uma corrente da ciência do humano. (Bronckart, 2006, p.10-15), e, como tal, situa as práticas de linguagem como instrumentos centrais do desenvolvimento humano, sobretudo, quanto à formação da identidade do ser quanto da iniciativa de agir. Nessa perspectiva, o sujeito internaliza as propriedades das atividades coletivas e da linguagem o que daria origem assim ao pensar conscientemente.

De acordo com Bronckart (2006), as capacidades comunicativas são desenvolvidas ao longo do processo de socialização e aprendizagem na infância e na adolescência. Para ele a linguagem tem uma função central no desenvolvimento psíquico tanto quanto nas atividades e ações do ser humano. O ISD se ancora na análise das práticas languageiras como sendo uma corrente do desenvolvimento humano que estuda essas práticas situando-as como principais

instrumentos do desenvolvimento humano, tanto no que diz respeito à aquisição de saberes quanto às capacidades de agir e na construção da subjetividade dos sujeitos. (Bronckart, 2006). Neste aspecto, o teórico do ISD dialoga mais uma vez com Bakhtin, no que diz respeito à relação do desenvolvimento e da função da linguagem e do desenvolvimento humano numa perspectiva sociohistórica. Nessa perspectiva, pensar situações e atividades didáticas que façam os alunos vivenciarem e compreenderem os usos efetivos da língua em diversas situações interacionais, numa perspectiva dialógica, corresponde a considerar as diversas situações comunicativas a serem desenvolvidas na sala de aula. Bakhtin (1997) considera a linguagem o princípio fundador da interação bem como, possibilita a construção social da realidade e relação entre os sujeitos.

Segundo Bronckart (2006, 2008, 2012), são três dimensões que se inter-relacionam para a aquisição das capacidades comunicativas: A dimensão cognitiva, que se refere ao desenvolvimento da compreensão e do conhecimento do mundo; a dimensão linguístico-discursiva, que envolve o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas que permite aos usuários da língua a expressão e compreensão de ideias de maneira linguisticamente adequadas; e, a dimensão pragmática que se trata do desenvolvimento das habilidades comunicativas para usar a linguagem de maneira apropriada em diferentes contextos sociais de interação.

Nessa perspectiva do ISD, como uma ciência do humano que busca compreender o desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social e psicológica, Machado, 2009, p. 47 diz que: “A principal ideia defendida é de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo, languageiros”. Assim, as atividades languageiras na perspectiva do ensino a partir de gêneros textuais com vista ao desenvolvimento e formação social, possibilitam aos indivíduos a construção de conhecimentos e da própria identidade enquanto sujeitos capazes de agir no mundo.

Veamos um quadro que resume, na perspectiva do ISD, o papel da atividade da linguagem para o desenvolvimento humano:

**Quadro 1.** O papel da atividade da linguagem para o desenvolvimento humano

Papel da linguagem e da atividade discursiva no desenvolvimento humano		
Organiza, regula e comenta as atividades humanas.	É por meio dela que se constrói uma "memória" dos pré-construídos sociais.	Por meio de processos de mediação, sobretudo, os languageiros, que os saberes pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos.

Fonte: Adaptado de: Machado (2009).

Dessa maneira, a formação do pensamento e as ações do sujeito frente às questões coletivas se dão a partir das atividades sociais de linguagem. Assim, entendemos que, quando o sujeito participa de um momento de interação, de escuta, de reflexão, está inserido numa atividade de construção dos seus saberes, de desenvolver suas habilidades, de potencializar seus conhecimentos, construindo a partir de sua subjetividade, a coletividade. Podemos pensar em um momento de prática de oralidade em sala de aula, por exemplo, onde essas situações podem ser vivenciadas pelos estudantes e professores. Bronckart (2006, p. 17) exemplifica isso quando enfatiza “o papel decisivo da linguagem na construção das próprias ações e dos conhecimentos coletivos”. Nessa proposição inferimos que, são nesses momentos de interação, de encontro de informações e construção de conhecimentos que os saberes se entrelaçam e dialogam, construindo sentidos e aperfeiçoando as dimensões cognitivas dos pares. Machado e Meirelles (2006, p. 21) apontam que “[...] por um lado é necessário que entremos em acordo (verbalmente) para podermos agir e, por outro, é no agir e pelo próprio agir que verdadeiramente nos compreendemos e construímos nossos conhecimentos”.

Desse modo, na abordagem do ISD a linguagem é vista como ação e o sujeito como resultado da interação. Ao tratarmos do contexto de sala de aula, a interação se dá entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno sem a qual não se daria o processo ensino-aprendizagem. Pressupondo a ação da linguagem como as condutas verbais em forma de ação (Bronckart, 2012), o agir é entendido, na visão do ISD, como uma intervenção orientada. A figura 2, a seguir, explana a ordem do agir de linguagem a partir de instrumentos simbólicos que permitem ao homem a ação verbal, o estar no mundo, construí-lo e transformá-lo.

**Figura 2.** A ordem do agir de linguagem



Elaborada pela autora com base na ordem do agir do ISD, (Bronckart, 2012).

Toda ação da linguagem concretiza-se num determinado gênero, seja oral ou escrito (Bronckart, 2012; Bakhtin, 1999). De acordo com a teoria bakhtiniana todo gênero se realiza em textos. Para o autor, falamos por meio de gêneros no interior de uma dada esfera da atividade humana. Assim: “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas à utilização da língua” (Bakhtin, 1997, p. 279).

Nos estudos teóricos acerca dos gêneros, Bakhtin (1997) destaca a importância excepcional da voz, da individualidade. Nesse sentido, dialogamos com a ideia da importância de trabalhar os gêneros textuais orais na sala de aula, de modo que os alunos possam expressar sua individualidade e dessa forma, concorrerem para a construção de saberes coletivos<sup>2</sup>. Partindo do pressuposto da relação dialógica entre os enunciados e a construção de sentido entre as diversas vozes, essa prática poderá possibilitar a formulação de saberes e ideias na sala de aula. Para Bakhtin (1997, p. 313-314) “a experiência verbal individual do homem toma forma sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro”. Ainda para este autor, “os gêneros correspondem a circunstâncias e a

<sup>2</sup> De acordo com Charlot (1996, p. 49), embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo assim, a simples encarnação do grupo social. Portanto, inferimos que, nessa construção de saberes coletivos deve-se levar em conta a singularidade das histórias dos estudantes e como se dá esse processo de partilha em sala de aula.

temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta” (Bakhtin, 1997, p.312).

Autores como Schneuwly e Dolz (2010), filiados ao ISD, partem do conceito de gênero discursivo de base bakhtiniana, interpretando-o como instrumento de ação por meio do qual atuamos socialmente. O entendimento desses pesquisadores está explicitado da seguinte forma:

Uma maneira metafísica e heurísticamente fecunda de definir os gêneros textuais consiste em encará-los como instrumentos culturalmente forjados. Os instrumentos são artefatos historicamente constituídos, frutos da experiência de várias gerações, necessários para agir eficazmente numa situação. [...]. A apropriação desses instrumentos – ou gênese instrumental (Rabardel, 1997) – pode, a partir disso, ser compreendida como um processo que cria novos saberes, que torna possíveis novas ações e que as orienta (Schneuwly; Dolz, 2010, p.115-116).

Nesse sentido, os estudos do ISD ampliam a discussão dos gêneros numa perspectiva de ensino e a ideia de que as práticas de linguagem na escola devem promover o ensino da língua a partir dos gêneros que circulam socialmente, enquanto elementos potencializadores das ações languageiras.

Partindo do pressuposto de que os gêneros textuais são práticas sociais históricas vinculados à vida cultural e social, é imprescindível vivências em sala de aula de atividades que possibilitem o contato com os diversos gêneros, uma vez que os gêneros contribuem no dia a dia para ordenar, organizar e estabilizar as atividades comunicativas (Marcuschi; Dionisio, 2010). Ainda de acordo com os autores, (2010, p. 23): “é nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

Portanto, acreditamos que, para os estudantes desenvolverem suas habilidades linguísticas e comunicativas faz-se necessário o ensino/aprendizagem a partir de gêneros textuais orais e escritos. Para (Marcuschi, 2010), trabalhar com gêneros textuais em sala de aula é uma oportunidade excelente para lidar com a língua em seus mais diversos usos e situações comunicativas. Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros textuais na escola promove momentos de interação entre os jovens e experiências de usos linguísticos, o que podem resultar numa melhor apropriação da língua materna e em um melhor agir comunicativo. Importante ressaltar aqui Bronckart (2006):

O conceito de ação apreende aqui o agir coletivo como senso articulado a objetivos que os agentes nela envolvidos se propõem a atingir ou dos quais eles têm consciência, o que implica que a ação, como tal, só é atestável nos seres humanos,

que têm a capacidade de construir representações dos efeitos prováveis da atividade em que se encontram engajados. (Bronckart, 2008, p. 65).

Concordamos que é imprescindível que os alunos tenham contato com os gêneros orais na escola, sobretudo, os argumentativos, de forma que lhes possibilitem aprimorar habilidades discursivas e, assim, se tornarem capazes de construir relações de interação e participação social de forma eficiente e transformadora, no sentido de agir em sociedade. Para que possam ir além das situações de linguagem cotidiana e informal (Dolz; Schneuwly, 2004), os alunos precisam vivenciar experiências de interações com textos formais, e para isso, a escola deve assumir essa responsabilidade.

A partir desse entendimento, situamos o gênero debate, questão que aprofundaremos em seção posterior, como uma prática de linguagem fundamental na escola básica, possibilitando aos estudantes vivências de situação interacional de linguagem formal e organizada, bem como o desenvolvimento das três dimensões propostas por Bronckart (2006).

## **2.2 A argumentação como atividade de linguagem**

À luz do ISD, a argumentação é uma atividade sociocognitiva estruturante de todo e qualquer discurso que ocorre a partir de uma situação de troca de informações e opiniões, portanto, dialógica, interativa. Assim sendo, pode ser compreendida como uma atividade inerentemente humana. Para a construção de sentidos dos discursos por parte dos enunciadores, as questões de contexto social e de vivências devem ser levadas em conta uma vez que, se constroem em situações sociais (Bronckart, 2012).

A partir do desenvolvimento da vida em sociedade e a busca por maneiras de solucionar conflitos não mais pelo uso da força ou violência (Fiorin, 2020) é que a argumentação surge como uma alternativa para a resolução de conflitos através da fala. Assim, para o autor, o uso da argumentação como habilidade linguística está relacionado ao surgimento da democracia.

Em diversas situações sociais precisamos recorrer à atividade de argumentar. De acordo com Koch e Elias (2021), aprendemos a argumentar antes do que nos ensinam na escola. “Como falantes de uma língua, somos competentes linguística e argumentativamente” (Koch; Elias, 2012, p. 9). E, “ao longo da existência, vamos participando de diferentes situações comunicativas nas quais temos de argumentar em razão dos muitos papéis que

precisamos assumir” (Koch; Elias, 2021, p.10). Essas autoras apresentam um conceito para a argumentação

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. (Koch; Elias, 2021, P.24).

Nesse viés, acreditamos que a capacidade de argumentar se desenvolve na medida em que os sujeitos experienciam atividades de linguagem nas quais seja necessário construir argumentos e contra-argumentos. Ainda para Koch (2021), a linguagem é essencialmente argumentativa. Os enunciados argumentativos, portanto, estão presentes desde situações languageiras mais simples, como quando um adolescente tenta convencer seus pais para o deixarem ir a uma festa, até a uma defesa num tribunal de júri, por exemplo.

Ribeiro (2009), aponta a argumentação, à luz da abordagem sociodiscursiva, como uma atividade interacional que supõe um movimento discursivo de emissão e troca de opiniões. Entendemos que nessa interação se dá um momento significativo de desenvolvimento individual e também coletivo a partir das construções de enunciados, de escuta, de reflexão, de respeito ao tempo de fala, entre outros.

As práticas argumentativas tem finalidade de convencer, persuadir um determinado grupo de pessoas e de acordo com teóricos como Fiorin (2020), é uma técnica que deve ser ensinada. A prática de argumentação envolve diversos agentes e conceitos sociais que requer assim constituições a partir de conhecimentos ou representações sociais e, na perspectiva de Ribeiro (2009), a inserção de gêneros orais argumentativos na sala de aula é urgente uma vez que essa atividade é essencial para promover mudanças significativas na capacidade argumentativa de crianças e adolescentes na Educação Básica.

De acordo Plantin, (1990) *apud* Massmann (2011, p.104), “na perspectiva linguística, a atividade argumentativa é compreendida como coexistente à atividade de fala: ao falar já se está argumentando.” Podemos recorrer aqui ao conceito do agir comunicacional de Bronckart (2006, p. 73), que caracteriza toda a sociedade humana e pressupõe uma atividade de grupo que requer um acordo entre os participantes dessa atividade a partir do contexto. Para o teórico “é o agir comunicacional (ou mais simplesmente, a produção languageira) que constitui o meio pelo qual essa intercompreensão necessária se realiza.” (Bronckart, 2006, p. 73).

É no espaço da controvérsia que a argumentação se consolida à medida que se estabelece a interação entre os interlocutores, ou seja, à medida que se considera o outro como um sujeito capaz de reagir e de interagir discursivamente pelo exercício da negociação e do entendimento através do debate (Bronckart, 2006, p. 73).

Com base nessa afirmação, entendemos que, a apropriação e o desenvolvimento da capacidade argumentativa levam a desenvolver as competências de comunicação e interação por meio da linguagem através do uso, reflexão e apropriação da língua.

Segundo Plantin (2008) *apud* Pinto (2015 p. 39), “a argumentação está relacionada à lógica porque é a arte de pensar corretamente; está também relacionada à retórica, já que é a arte do bem falar; e também à dialética porque é a arte do bem dialogar”. Percebemos que a partir da atividade de argumentação na sala de aula se estabelecem diálogos entre argumentos de professores e dos alunos. Nessa dialética se dá também a construção de saberes novos, bem como possibilita reflexão de possíveis certezas que poderíamos ter acerca de um tema, nesse movimento de percepção de que estamos sempre aprendendo. Na opinião de Azevedo (2016, p. 167), “a produção de discursos na escola, principalmente quando se trata de gêneros argumentativos, coloca as capacidades de linguagem de estudantes e professores em diálogo”.

Nesta prática argumentativa, dentro de uma dinâmica de interação entre sujeitos, quer sejam no ambiente escolar, professores e alunos, quer seja no dia a dia acerca de questões/problemas, desenvolve-se uma atividade de seleção, organização e análise de possibilidades e perspectivas. Pensando a argumentação enquanto prática de linguagem e, portanto, permeada de força interacional, ela envolve historicidade e relações de poder a partir dessas práticas sejam na escola ou fora dela pois, pensando a argumentação numa perspectiva dialética que se estabelece a partir da interação dos falantes (Ribeiro, 2009), portanto, ancorada em práticas sociais que se constituem a partir dos movimentos discursivos dos sujeitos.

No Brasil, a partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), é que se teve início a atenção ao trabalho com as competências argumentativas na escola, com destaque para práticas de linguagens voltadas ao exercício da cidadania (Ribeiro, 2009; Azevedo, 2016). No entanto, para ambos, as orientações presentes no documento ainda eram vagas e as concepções teóricas e indicações de práticas imprecisas, fato que se repete na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, embora vejamos alguns avanços na proposição de trabalho com as competências e os gêneros argumentativos, entre eles, o debate.

No contexto da BNCC, a argumentação é abordada como parte integrante das competências gerais, especialmente no que se refere à construção de argumentos sólidos, posicionamento ético e crítico, diálogo e respeito às diferentes opiniões. E, ao longo da educação básica, a BNCC busca promover o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes, de forma progressiva e interdisciplinar, incentivando a construção de conhecimentos e valores por meio do diálogo e da troca de ideias fundamentadas.

A seguir apresentamos alguns aspectos que caracterizam uma situação de interação que tem sua base numa atividade argumentativa:

### **Quadro 2.** Condição argumentativa

1. A existência de oposição entre os discursos
2. A alternância de turnos de palavras
3. Progressão do tópico argumentativo (interdependência)

Fonte: Com base em Azevedo (2016).

Para Azevedo (2016, p. 175), o desenvolvimento das capacidades argumentativas é um processo complexo e não limitado a um único campo de saber. A aprendizagem da capacidade argumentativa envolve aspectos psicológicos, filosóficos e educacionais integrados, tais capacidades requerem tempo para serem aprimoradas, além de prática, sobretudo, no ambiente escolar. Nessa perspectiva, novamente recorremos a Ribeiro (2009) quando destaca que nas diversas situações comunicativas somos levados a argumentar, seja formalmente ou informalmente, assim a argumentação se materializa em diversas práticas sociais.

Para argumentar é necessário fazer uso dos mecanismos linguísticos para defender e/ou sustentar um ponto de vista, sendo assim, podemos concordar com Azevedo (2016, p. 175) quando diz que “a argumentação envolve um processo de negociação entre diferentes sujeitos”. Dialogando com Ribeiro (2009, p. 36), quando diz que, “o que nós falamos é produto de outras vozes, dos nossos pais, dos nossos amigos, dos autores que lemos, em fim, de todos aqueles com os quais interagimos linguisticamente”. Portanto, a argumentação é uma competência transversal que permeia as diferentes áreas do conhecimento e está intrinsecamente ligada à formação cidadã e à participação ativa na sociedade.

Importante lembrar que existem vários tipos de argumentos que podem ser utilizados nos momentos de interação de acordo com o que se deseja atingir na ação de linguagem (Fiorin, 2020; Koch e Elias, 2021), vejamos alguns deles:

**Quadro 3.** Tipos de argumentos

Argumento de autoridade	apresenta informações ou opiniões de especialistas no assunto para sustentar uma posição.
Argumento de causalidade	Estabelece uma relação de causa/efeito para explicar ou justificar um acontecimento.
Argumento de analogia	Compara duas situações ou eventos semelhantes para inferir que o que se aplica a um também se aplica a outro.
Argumento de exemplo	Utiliza exemplos específicos para ilustrar um ponto de vista ou uma situação.
Argumento de contraposição	Refuta argumentos contrários, apresentando razões ou evidências que mostram sua invalidez ou fraqueza.
Argumento de consenso	Apela à aceitação geral de um grupo de pessoas ou da opinião pública para apoiar uma posição.

Fonte: Criado pela autora inspirado em Fiorin (2020).

No ambiente escolar, quando o estudante é posto em uma situação de interação discursiva, o mesmo é encorajado a mobilizar sua capacidade de argumentar bem como acionar outras capacidades e saberes para participar da interação acessando suas vivências, saberes e conhecimentos construídos socialmente em diversas situações. Salientamos que, é consenso entre os pesquisadores que discutem a argumentação no espaço escolar (Ribeiro, 2009; Koch e Elias, 2021; Fiorin, 2020), que as práticas oportunizadas pelos professores em sala de aula ainda são insuficientes. Assim, é fundamental reforçar aqui, a urgência de fortalecer o ensino/aprendizagem a partir de práticas de linguagem que promovam o desenvolvimento das habilidades de argumentar, sobretudo, em meio à onda de manipulação de notícias falsas que tem ganhado força nos últimos tempos e que tem promovido violência em grande escala na sociedade, reverberando dentro das escolas, que, tecnicamente, deveria ser um lugar seguro para crianças e adolescentes. Naturalmente, o homem necessita partilhar

suas ideias, seus pontos de vistas e, para que isso aconteça, ele necessita estar equiparado pelas habilidades comunicativas, sobretudo, a argumentação. Tal necessidade envolve dimensões sociopolíticas da importância da argumentação no contexto social que estamos vivenciando que é um turbilhão de notícias falsas (fakenews)<sup>3</sup>, a disseminação de ideias neofascistas<sup>4</sup> de intolerância, ódio e violência e muito se dá pela falta da habilidade de discutir, dialogar e lidar com opiniões diversas.

As atividades argumentativas em sala de aula promovem a aprendizagem da escuta, do diálogo e contato com diversos pontos de vistas a partir da interação, portanto, um caminho para combater a desinformação e intolerância. Para Ribeiro (2018),

um exemplo de atividade que promove essa aprendizagem em sala de aula é o gênero debate regrado que, segundo ela, é constituído como uma atividade argumentativa planejada e permite o desenvolvimento de um trabalho com a argumentação que promove a reflexão de ideias, a construção e a compreensão do discurso do outro favorecendo assim a aquisição de conhecimento (Ribeiro, 2018, p.81).

Assim, por meio da prática constante, é possível desenvolver a capacidade de argumentar, defender pontos de vista, refutar ideias, a partir do trabalho realizado em sala de aula com gêneros que promovam a competência argumentativa, como por exemplo, o debate regrado. Nesse contexto,

argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. (Koch; Elias, 2021, p.24).

Ribeiro (2009, p. 56) reforça a necessidade de implantarmos nas escolas práticas sociais que permitam aos alunos o exercício real da cidadania e acrescenta que: “...é necessário não somente que a escola reconheça capacidades argumentativas que os alunos trazem em sua bagagem cultural, mas inclua em seus propósitos educativos o aprimoramento dessas capacidades”. (Ribeiro, 2009, p.57). A partir das vivências de atividades de linguagem na sala de aula onde estudantes tem a oportunidade de se expressarem, os mesmos se tornarão

---

<sup>3</sup> O termo em inglês “fakenews” que significa “notícias falsas” em português tornou-se popular mundialmente e seu significado é atribuído às informações, de qualquer natureza, que são falsas, inventadas, ou manipuladas e publicadas, em sua grande maioria na internet. (Matos Filho, 2020).

<sup>4</sup> Ideias que pregam e disseminam discursos de ódio e intolerância às minorias (mulheres, negros, indígenas, LGBTQIAPN+), defendem o nativismo e nacionalismo e são opositores da democracia.

capazes de articular opiniões, questionar suposições, analisar evidências e formar compreensões fundamentadas. Além disso, a linguagem permite também que os mesmos sejam capazes de analisar criticamente mensagens e informações que recebem, estimulando o pensamento crítico.

### **2.3 Oralidade e sua relação com a construção dos saberes na escola**

Aqui, nos propomos a discutir, brevemente, a relação entre o ensino da oralidade em sala de aula, desenvolvimento/aprendizagem da argumentação e a construção de saberes, sobretudo no que diz respeito ao contexto de Ensino Médio.

A fala faz parte da essência humana, embora seja assim, as habilidades envolvidas no falar somente se desenvolvem a partir de interações sociais. O nosso ser e estar no mundo, desde a nossa primeira tentativa de interação com os adultos tem fundamento na gestualidade e na oralidade, pois ouvindo os outros aprendemos as nossas primeiras palavras. “A oralidade é determinante para a composição de nossa identidade. Não só de nossa identidade pessoal, mas também de nossa identidade de grupo” (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p.17). Para os autores, nossa oralidade nos conecta ao mundo e nos representa como um ser no mundo, peculiar, único e singular.

Sendo assim, a escola assume uma função importante enquanto lugar social e formativo, cujo papel é também desenvolver as capacidades de linguagem de crianças e jovens. Ferrarezi (2014) define o falar e o ouvir como habilidades fundamentais no processo comunicativo, e são duas ações que, quando sistematizadas em práticas de linguagem na escola, promovem o desenvolvimento da linguagem oral.

Levando em conta que, no contexto escolar, a escrita tem sido supervalorizada (Marcuschi, 2010; Machado, 2009; Bueno, 2009) em relação à oralidade, nos questionamos: por que a escola tem negligenciado a oralidade nas práticas de linguagem em sala de aula?

É possível pensar em situações hipotéticas que poderiam estar relacionadas a esta negligência. A escola pode estar negligenciando a oralidade nas práticas de linguagem devido à falta de formação dos professores em metodologias eficazes para desenvolver habilidades de comunicação oral. Os educadores em geral, não recebem formação inicial e/ou continuada sobre como integrar em suas aulas atividades explorando os textos orais.

Ou ainda, a pressão para atender a padrões e avaliações padronizadas pode estar desviando a atenção da escola da oralidade para outras habilidades linguísticas mais facilmente mensuráveis, como leitura e escrita. Com a ênfase em testes padronizados, os

professores podem sentir-se obrigados a priorizar o ensino de habilidades que serão diretamente avaliadas, deixando a oralidade em segundo plano. Isso pode ser resultado de políticas educacionais que enfatizam resultados em exames padronizados, negligenciando o desenvolvimento holístico das habilidades linguísticas dos alunos.

É importante destacar que, as competências orais no que se referem aos gêneros formais, não se constituem em “dom retórico” (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 23), dessa forma, o desenvolvimento das capacidades mais complexas da oralidade demanda ensino formal e sistemático. Todavia, ao contrário do que muitos professores ainda pensam, o simples fato de haver algum momento de conversação espontânea em sala de aula não garante por si só o ensino e a aprendizagem dos textos orais. Para que se configure como tal é necessário ter claramente os objetivos de ensino bem definidos e seguir uma sequência didática planejada, contemplando os mais diversos gêneros que circulam nas esferas da sociedade. Nesse sentido, também concordamos com a posição de Teixeira (2012).

A expressão oral não é um complemento nem um acréscimo nas aulas de Língua Portuguesa, que devem tratar com a mesma importância as competências de falar, ler e escrever. Desenvolver os usos da linguagem oral próprios das situações formais e públicas, em que deverão ser usadas as normas urbanas de prestígio, é tarefa que contribui enormemente para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de expressar-se para reivindicar, emocionar, apelar, julgar, interpelar. Da mesma forma, as atividades de expressão oral desenvolvem habilidades sociais de cordialidade, respeito, tolerância e ensinam ao aluno formas de gestualidade e expressão corporal que contribuem para sua inserção social e a compreensão histórica do momento que vive (Teixeira, 2012, p. 246-247).

Assim, entendemos que constituir o oral como objeto de ensino, sem negligenciar as práticas de oralidade, é explorar os mecanismos de produção e uso dos diversos gêneros textuais a partir das características estruturais e discursivas de cada um deles, bem como suas regras de uso em situações dentro e fora da escola. Ainda nesse sentido,

eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica, de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral. (Carvalho e Ferrarezi, 2018, p. 25)

Desse modo, o ensino da oralidade na escola está também diretamente ligado à educação como prática de liberdade, ao passo que promove um espaço democrático onde todos podem assumir um lugar de fala, exercitar a escuta e expor as suas opiniões sobre possíveis questões. E, nesse sentido, reforçamos a importância das práticas de linguagem oral

na escola como aliada às práticas educativas de forma a corroborar para o respeito, formação plena dos jovens, desenvolvimento da autonomia, protagonismo, criticidade e capacidade de resolução de situações adversas a partir da habilidade de comunicar-se. Nessa perspectiva, o ensino da oralidade pressupõe uma natureza pública e política, tal como defende Bentes (2011):

Quando defendemos que o eixo do ensino da oralidade deve pressupor a natureza pública e política das práticas orais na escola, estamos necessariamente falando do estabelecimento de diálogos mais constantes entre a comunidade escolar e a sociedade, da promoção de maiores e mais efetivos espaços e tempos de diálogos intramuros da escola, diálogos dos alunos entre si, entre alunos e professores, dos professores entre si, sempre organizados, mediados pelo professor e focados nos princípios éticos da igualdade na diferença, da solidariedade e da liberdade de expressão (Bentes, 2011, p.51).

Essa perspectiva nos leva a compreender o quão o trabalho com o eixo da oralidade é essencial e, do ponto de vista político, os gêneros orais se apresentam como instrumentos de ação sobre a realidade (Bueno, 2009) delineando propósitos comunicativos e desencadeando possíveis transformações discursivas e na natureza dos atos.

As atividades com gêneros orais no contexto de sala de aula materializam situações comunicativas (Magalhães; Cristóvão, 2017), pois a partir dos gêneros textuais discursivos os estudantes se apropriam da língua materna como sujeitos realizadores de discurso. Assim, as atividades do eixo da oralidade, atreladas aos contextos da língua em seus aspectos de uso sociais, se materializam no âmbito das atividades coletivas de interação (Bronckart, 2006). Atividades como conversação, discussão orientada, exposição oral e debates permitem que os alunos desenvolvam habilidades de fala, escuta ativa, argumentação e de ativação do pensamento crítico. É por meio de gêneros como estes que os alunos têm a oportunidade de articular e expressar suas ideias, aprender a ouvir o outro, respeitar diferentes perspectivas e pontos de vista etc.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), sem esses momentos de interação em práticas de oralidade, é pouco provável que os estudantes desenvolvam suas habilidades comunicativas, desse modo, terão dificuldades, por exemplo, para se posicionar, argumentar e participar efetivamente de práticas sociais e linguageiras. Além disso, por meio desse tipo de exercício da linguagem oral em sala de aula, os jovens têm a oportunidade de ganhar mais confiança para falar e melhorar, de forma progressiva, habilidades de comunicação.

Nesse sentido, e, levando em consideração a concepção discursiva da linguagem, Marcuschi (2010) considera questões relativas ao processo de interação verbal como: papéis

sociais compartilhados entre falantes e ouvintes, os objetivos da interação e as condições de produção do discurso oral. Nessa concepção, entendemos que é necessário relacionar as atividades de linguagem em sala de aula com as práticas sociais (Bueno, 2009) a fim de possibilitar aos jovens o desenvolvimento e apropriação das capacidades linguísticas comunicativas, uma formação humana baseada na fala, na escuta e no respeito. Ademais, é fundamental que a prática de atividades de linguagem na modalidade do oral, seja incorporada nas práticas pedagógicas, devendo essa, (Magalhães; Cristóvão, 2017) focar no uso social da língua e nos gêneros da esfera pública para que os alunos potencializem a capacidade de fala com chega à escola.

A partir do ensino/aprendizagem dos textos orais, o pensamento crítico do estudante também é estimulado nas mais diversas atividades de interação. Trabalhar o oral e valorizá-lo na escola é uma forma de garantir o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) quanto à uma das finalidades da Educação Básica, sobretudo na sua etapa final, quer seja desenvolver o protagonismo e o pensamento crítico dos jovens (Brasil, 2022). Se a escola de séculos passados valorizava como bom aluno aquele que escutava sem atrapalhar aula, que não fazia questionamentos, que não se sentia encorajado a falar, expor suas opiniões, hoje, não há mais como permanecermos neste cenário de silenciamento desse estudante, considerado um cidadão em formação.

De acordo com Charlot (2000), a construção de saberes se dá a partir das relações do sujeito com o mundo, com os outros e com ele mesmo. Nos momentos de interação em sala de aula especificamente, é possível os estudantes vivenciarem através da organização dos seus discursos, da escuta do outro, e no esforço de organizar seus argumentos, uma dinâmica onde saberes serão constituídos pelos sujeitos envolvidos na atividade, no caso da atividade de debate em sala de aula, é pouco provável que os alunos terminem sem mudarem ou ampliarem suas perspectivas acerca do tema debatido.

Nesse sentido, como afirma Dolz e Schneuwly (2004), é necessário oportunizar momentos de comunicação efetiva para os alunos, pois, assumindo esse lugar de interação, os sujeitos constroem seus conhecimentos e desenvolvem seus saberes. Na concepção de Siqueira (2021), as atividades de ensino que priorizam os gêneros orais que circulam nas esferas públicas possibilitam que os alunos conheçam estruturas textuais, linguístico-gramaticais e discursivas, além de desenvolver formas de polidez em diferentes maneiras de agir em sociedade.

Os estudantes chegam ao Ensino Médio cheios de anseios em aprender mais sobre o mundo e sobre si mesmo, e é na interação com os conteúdos e com os outros sujeitos que

esses saberes vão se construindo, se consolidando e se modificando. Para Charlot (2000), não há saber ou saberes, sem que o sujeito se relacione com aquilo que deseja saber. E nesse sentido, enfatizamos que a prática de realização do debate em sala de aula proporciona essa relação com saberes existentes e com a construção de novos, uma vez que ao debater temas diversos em sala de aula os alunos podem vivenciar essa dinâmica de apropriar-se e refletir, construindo e/ou ressignificando esses saberes. Para o autor supracitado, adquirir um saber é necessário apropriar-se do mundo ou relacionar-se com o mundo ao qual se vive, com as pessoas com as quais convive para assim, obter conhecimento e vivenciar experiências.

Coadunado com esse pensamento, Siqueira (2021), aponta o gênero debate como um como um potencial instrumento para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes e construção de saberes em sala de aula. Vejamos no quadro, abaixo, as potencialidades elencadas pela autora:

#### **Quadro 4. Potencialidades**

Fomenta e potencializa a escuta do outro;
Promove a construção coletiva de conhecimento e opiniões;
Desenvolve habilidades linguísticas; e
Promove o desenvolvimento da argumentação.

Fonte: Siqueira (2021, p. 323).

Para esta autora, desenvolver a habilidade de argumentar, especialmente no Ensino Médio é essencial para a formação de jovens capazes de respeitar as opiniões dos outros, de se posicionar e pensar sobre o mundo. Concordamos com esse pensamento e ousamos dizer que, talvez essa deva ser a maior finalidade da formação de jovens nessa etapa, que sejam capazes de pensar criticamente, compreender o mundo e serem capazes de desenvolver e construir novos saberes, considerando que ainda temos uma escola que valoriza a transmissão e a cópia de saberes.

Na concepção de Azevedo (2016), nas situações de práticas argumentativas em sala de aula em que os sujeitos estão envolvidos numa discussão de temática problematizadora ocorre um processo de seleção e criação de perspectivas. Assim, para a autora, essas condições de produção geram uma avaliação dos discursos pelos sujeitos envolvidos na atividade, a formulação de argumentos e pontos de vista, e a construção/reflexão de pensamentos. Entendemos que essa interação promove apropriação de saberes, bem como, a construção de novos conhecimentos. Na compreensão de Siqueira (2021), podemos pensar que os

conhecimentos se constroem, se modificam e se consolidam a partir das relações de interação entre os sujeitos em função dos discursos diversos.

Sobre a capacidade de argumentar, dialoguemos mais uma vez com Siqueira (2021, p. 175) que apresenta de forma sucinta facetas do argumentar como:

- Uma condição humana que relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre objetos do mundo;
- Uma expressão discursiva que se apoia num já dito;
- Uma ação da linguagem que remete a uma posição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos.

Na esfera argumentativa, o gênero debate é uma forma de dialogar e discutir diferentes perspectivas em relação a um tema específico. Por meio do debate, é possível explorar diferentes pontos de vista, confrontar ideias e construir coletivamente um conhecimento mais rico. A construção do saber, por sua vez, refere-se ao processo de adquirir conhecimento e compreensão sobre determinado assunto. Envolve a interação entre indivíduos, a troca de informações, a reflexão crítica e a busca por novas ideias. O debate é uma das formas de construir e expandir o saber, pois permite a exposição de diferentes perspectivas e o confronto de ideias, estimulando a reflexão e o aprofundamento nas temáticas discutidas.

Charlot (2000) defende que a aprendizagem é um processo social, em que os indivíduos constroem conhecimento por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente ao seu redor. Ele enfatiza que o conhecimento é construído em contextos sociais específicos e que a interação com outras pessoas desempenha um papel fundamental nesse processo. Nesse contexto, compreende-se o conhecimento como uma construção pessoal. Segundo Charlot, a construção do saber não significa apenas absorver conhecimentos prontos, mas sim construir e reconstruir o conhecimento de forma pessoal e significativa. Ele destaca a importância de os estudantes se envolverem ativamente na construção de seus próprios conhecimentos, associando-os às suas experiências, vivências e interesses. Charlot ressalta a relação entre conhecimento escolar e conhecimento pessoal dos estudantes. Ele argumenta que é fundamental que a escola se abra para os conhecimentos e experiências dos alunos, integrando-os aos conteúdos, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Ademais, para Azevedo é necessário que o ensino da argumentação seja sistematizado para que de fato seja efetivo e que os professores, primeiramente, devem ter domínio dessa habilidade essencial, “pois a elaboração de atividades didático-pedagógicas voltadas ao

ensino da argumentação requer conhecimentos específicos, bastante técnicos, e o exercício de práticas de linguagem em torno de questões polêmicas.” (Azevedo, 2016, p.187).

Constatamos a partir da discussão aqui realizada que há uma relação entre ensino da oralidade e da argumentação com a construção de conhecimentos. As práticas de oralidade sistematizadas em sala de aula são essenciais para o desenvolvimento da argumentação e conseqüentemente nesse processo os saberes diversos dos estudantes se entrelaçam e se ampliam, portanto, há um aprofundamento de habilidades comunicativas que são fundamentais para a formação dos jovens no EM. Desse modo, os sujeitos ao interagirem, estão fortalecendo esses saberes, e, a partir de um saber subjetivo, constroem novas perspectivas coletivas com seus pares em sala de aula ou em outros espaços de interação.

#### **2.4 O gênero debate como instrumento democrático e político: seu lugar na BNCC e na sala de aula**

O gênero textual debate, objeto de estudo desta pesquisa, cuja característica principal é a estrutura argumentativa, se configura como uma prática de linguagem interativa que se realiza por meio de discussão e construção de conhecimento coletivo, constituindo-se, ao mesmo tempo, num instrumento de exercício democrático e político, o que entendemos ser essencial para a formação de jovens para que possam desenvolver o pensar crítico e o senso de cidadania.

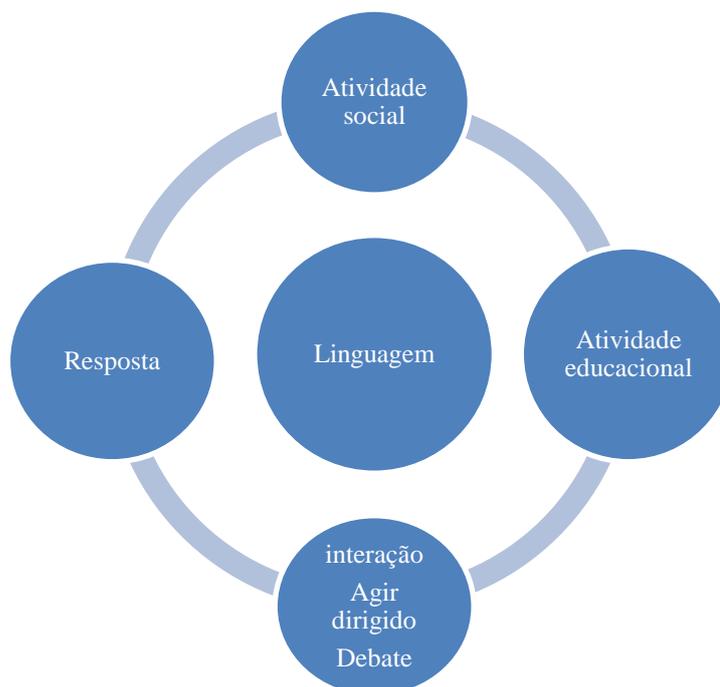
O gênero textual debate pode ser utilizado como prática educativa em diversas áreas do conhecimento tais como, ciências sociais, filosofia, política, direito, comunicação, entre outras. O debate permite que os estudantes desenvolvam habilidades de argumentação, expressão oral, escuta ativa, pensamento crítico e reflexão sobre temas e problemáticas atuais. Além disso, o uso desse gênero textual está atrelado às práticas sociais, já que debates estruturados e bem fundamentados são comuns em diferentes esferas da sociedade, incluindo políticas, acadêmicas e comunitárias. Ao passo em que se escuta os argumentos de outros participantes, os estudantes podem justificar melhor os seus, uma vez que se apropriam dos recursos linguísticos e de estratégias comunicativas, dessa forma, tornam-se mais autônomos e mais críticos (Bronckart, 2012).

Tomando posse da teoria da atividade da linguagem e do desenvolvimento humano (Bronckart, 2006), o gênero debate pode, assim, ser entendido como uma atividade de linguagem para o desenvolvimento do agir argumentativo. Para agir comunicativamente, de

acordo com proposições do ISD (Bronckart, 2008), é importante considerar alguns princípios como: a. Cooperação: para que os participantes ajam de forma cooperativa buscando entendimento mútuo e a resolução de problemas. Isso implica respeitar as opiniões dos outros, ouvir ativamente e trabalhar em conjunto para atingir os objetivos da comunicação; b. Relevância: de forma que os participantes possam direcionar sua comunicação para o tema em questão, contribuindo com informações pertinentes e relacionadas ao contexto de comunicação e assim evitar desvios do contexto temático; c. Esclarecimento: é importante evitar mal entendidos e promover um ambiente de comunicação clara e precisa, no caso de ocorrer incompreensão por parte dos participantes, devem ser elaboradas perguntas e questões que possam esclarecer as dúvidas no momento da situação de interação.

A partir das proposições acima apresentadas, situamos o gênero debate enquanto atividade do eixo oral que corrobora para a construção de habilidades que fortalecem a formação social dos sujeitos, enquanto os situa como capazes de refletir saberes já pré-estabelecidos, a partir da confrontação de ideias e também os fomenta na construção de perspectivas e conhecimentos novos. Para Dolz e Schneuwly (2004), o debate como atividade educacional é essencial e no sentido de proporcionar o desenvolvimento do espírito cívico e crítico, também o confronto de opiniões diversas proporciona o desenvolvimento do respeito, de compreensão do mundo a nossa volta e encoraja a luta frente ao combate às injustiças sociais.

Quando falamos de atividade educacional envolvendo as dimensões de ensino, aprendizagem da linguagem, situamos o debate como um gênero ensinável (Dolz e Schneuwly, 2004; Copolla e Dolz, 2020). A figura abaixo indica a correlação dessas instâncias na realização do debate.

**Figura 3.** Situações sociais comunicativas

Fonte: Criada com base na atividade de linguagem do ISD em Machado (2009).

Relacionando a figura acima ao quadro teórico do ISD e compreendendo a relação entre as atividades de linguagem atreladas às atividades sociais, observamos que contribuem para as respostas nas atividades interativas e são pilares essenciais nas atividades educacionais. Assim, dialogamos com o precursor Bronckart quanto à importância da interação e da participação em práticas discursivas para o desenvolvimento das capacidades comunicativas de crianças e adolescentes. Ao interagir com outros falantes em contextos diversos, eles têm oportunidade de observar, assimilar, internalizar formas diversas de uso da linguagem aprimorando assim, suas capacidades comunicativas.

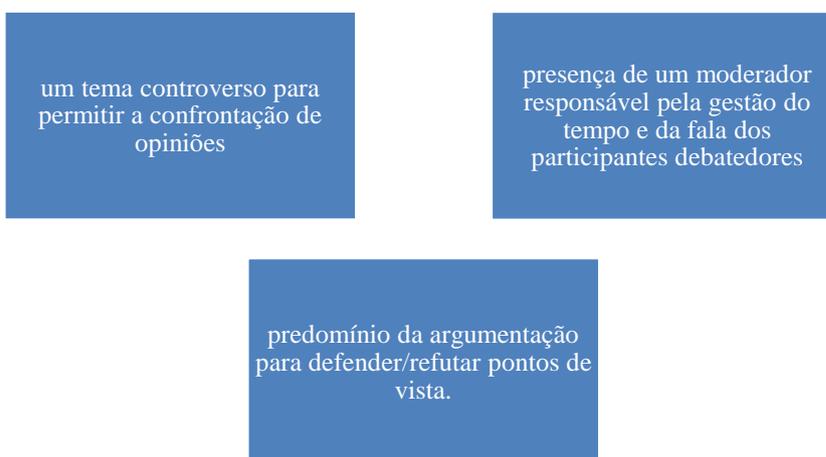
Retomando o conceito de Dolz e Schneuwly (2004) que definem o debate como um gênero de argumentação oral que compreende um momento de discussão sobre um tema, proporcionando troca de informações e interações, por isso, essencialmente argumentativo. Desse modo, a realização de debate em sala de aula possibilita aos alunos o contato com situações cotidianas de linguagem, bem como um momento de interação que se configura como uma atividade no sentido de promover conhecimento e reflexão de conceitos democráticos e políticos no ambiente escolar. Assim, são muitas as possibilidades de aprendizagem que essa prática proporciona (Dolz e Schneuwly, 2004), a exemplo: retomada do discurso do outro, refutação, desenvolver a capacidade crítica, ampliar conhecimentos e

construir novos acerca de um tema, escutar e respeitar a opinião do outro e construir a sua identidade a partir da tomada de posição.

Nesse sentido, esse gênero oral tem como principal característica a troca de ideias entre um grupo de pessoas em que são apresentadas razões pró ou contra acerca de um tema, visando à construção de conclusões (Pereira; Silva, 2013, p.164). Compreendendo a oralidade como um dos eixos do trabalho para o ensino/aprendizagem da língua na escola, o gênero debate contribui essencialmente para promover essa aprendizagem uma vez que é um gênero oral da ordem do argumentar (Ribeiro, 2009).

Na concepção de Dolz e Schneuwly (2004), esse gênero tem algumas características estáveis quais sejam:

**Figura 4.** Características do gênero



Fonte: Adaptado com base em Pereira; Silva (2013).

Portanto, essas características sugerem uma preparação para a realização da atividade de debate, além disso, é necessário a organização do local, o cuidado com o tempo, a duração das falas, decidir quais serão os participantes – quais serão os debatedores principais e quem será o público – a escolha do mediador, bem como o tema a ser debatido. Esses elementos configuram, de acordo com Pereira e Silva (2013), a formalidade do gênero debate.

Feita essa abordagem inicial sobre o debate, nos perguntamos como esse gênero textual está contemplado nos documentos curriculares parametrizadores, que lugar ele ocupa nesse documento e, ao mesmo tempo, que lugar tem ocupado nas salas de aula do Ensino Médio?

A Base Nacional Comum Curricular na área de Linguagens e códigos, propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem a fim de

assumirem posicionamentos conscientes e críticos (Brasil, 2018, p.485). Nesse sentido, a proposição da BNCC alinhando-se aos estudos sociointeracionistas de linguagem, aponta um direcionamento, e entendemos que o debate se encaixa nessa proposição como um gênero que, como já foi dito, pode auxiliar na formação de cidadãos mais engajados e críticos em relação aos temas sociais, culturais e políticos.

Compreendemos que as práticas de linguagens são o alicerce para uma formação plena dos sujeitos, que o agir pela linguagem refere-se à capacidade de utilizar a linguagem para agir no mundo, expressar os nossos pensamentos, sentimentos e intenções, e interagir com os outros, construindo sentidos. Dialogando com a perspectiva bakhtiniana e do ISD, a linguagem, neste documento assume um papel essencial no desenvolvimento e no exercício do pensamento crítico, que envolve a habilidade de analisar, avaliar e interpretar informações de maneira reflexiva.

Importante reafirmar que, o Ensino Médio compreende uma etapa peculiar e desafiadora, uma vez que assume diversas funções na formação dos jovens. Entre os conhecimentos e habilidades a serem consolidadas nessa fase estão: a preparação para o mercado do trabalho, para o ingresso na universidade e a formação para a cidadania. (Brasil, 1996). De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a escola não pode mais pensar uma juventude apenas, mas, um conceito plural de juventudes, diversa e dinâmica capaz assim, de garantir sua participação ativa e crítica na sociedade. Assim de acordo com este documento,

O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio, concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (Brasil, 2018, p.471).

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como a BNCC preconizam que os estudantes devem sair do Ensino Médio com capacidade de pensar criticamente e ter autonomia para a tomada de decisões e resolução de conflitos (Brasil, 1996; 2018). Tomando essa afirmação como base, o documento propõe que as práticas de interação na sala de aula sejam pensadas e desenvolvidas para possibilitar aprendizagens significativas e potencializar capacidades e habilidades argumentativas entre os jovens.

O Documento ainda destaca que para atender a formação para a cidadania e o aprimoramento do educando enquanto pessoa, as escolas precisam criar espaços e atividades que valorizam o respeito à dignidade das pessoas, o combate à discriminação, a resolução de conflitos sem violência e o encorajamento para a participação política e social. (Brasil, 2018). Entre as dez competências gerais da Educação Básica contidas na BNCC, vejamos como se apresentam algumas que destacamos que direcionam para a relevância do ensino da argumentação, da oralidade e das práticas de linguagem para o desenvolvimento do agir comunicativo dos estudantes:

**Quadro 5. Competências gerais da Educação Básica na BNCC**

Competência 4	Define que o estudante deve utilizar diferentes linguagens: verbal (oral ou visual motora, como libras, escrita) corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimento das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levam ao entendimento mútuo.
Competência 7	Explana sobre a importância de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que promovam o respeito aos Direitos Humanos...
Competência 9	Esclarece a importância em exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito do outro e dos Direitos Humanos.
Competência 10	Fala sobre a importância de desenvolver a capacidade de tomar decisões de forma ética e democrática.

Fonte: Adaptado da BNCC (2018).

Observamos que o documento norteador demonstra uma atenção para formar jovens capazes de argumentar, tomar decisões, respeitar a democracia e os Direitos Humanos, com capacidade crítica para atuar na sociedade, com ênfase no preparo para o exercício da cidadania e a formação de uma juventude engajada nas questões sociais do seu tempo. (Brasil, 2018), e isto pressupõe um trabalho com gêneros orais argumentativos, entre eles o debate.

No que diz respeito à menção ao gênero textual debate na BNCC, localizamos nas competências da área de Linguagens no campo que trata da atuação na vida pública<sup>5</sup> as seguintes proposições:

Tabela 1. Proposições

<p>➤ Organizar, participar e/ou intervir em situação de discussão e debates;</p>
<p>➤ Oportunizar a vivência de diferentes papéis em debates regrados (membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador – com ou sem direito a perguntas – juiz, avaliado).</p>

Fonte: BNCC (2018, p. 504).

Essa menção reforça a importância desse gênero como instrumento para o desenvolvimento das ações de linguagem que promovam a competência para a participação dos jovens que estão no Ensino Médio ou que saíram dele, para participar de forma efetiva das questões sociais. Quando o jovem vivencia essas práticas no contexto escolar é muito mais provável que ele as replique nas suas relações sociais extraescolares, ou seja, um jovem capaz de desenvolver uma atitude cidadã frente aos diferentes contextos da sua realidade.

Destacamos mais um excerto textual da BNCC do Ensino Médio acerca do que se pretende desenvolver no âmbito da linguagem:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar análise sobre as linguagens e seu funcionamento intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos [...]; ampliar as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 499).

Nesse sentido, este documento norteador remete ao conceito proposto pelo ISD (Bronckart, 2006) quando destaca a importância da interação social no desenvolvimento da linguagem e na construção de conhecimento através do agir no mundo, agir com o outro e agir sobre o outro.

Em consonância ao que está posto na área de linguagens, nas competências e habilidades na área de Ciências Humanas também encontramos menção às possibilidades de aprendizagens a partir de atividade de linguagem como o gênero debate, quando se estabelece que na área de Ciências Humanas, os estudantes devem desenvolver sua capacidade de estabelecer diálogos entre sujeitos e grupos diversos adotando conduta ética (Brasil, 2018). As

<sup>5</sup> Esse campo de atuação da vida pública trata de consolidar habilidades relativas à participação social e atuação política e social ao debate qualificado e ético de ideias, à consolidação de direitos e deveres. (Brasil, 2018).

disciplinas dessa área, como história, filosofia e geografia devem ainda favorecer o desenvolvimento do protagonismo juvenil, para que, a partir da mobilização das diversas manifestações da linguagem, sejam capazes de engajar-se em atividade e práticas de colaboração para a resolução de conflitos a partir da problematização das temáticas na sala de aula. Assim, “espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas” (Brasil, 2018, p. 561).

Ainda no que diz respeito a área de Ciências Humanas sociais e Aplicadas que incorpora as disciplinas História, Geografia, Filosofia e sociologia, a BNCC propõe que seja ampliada e aprofundada as aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre visando para a formação ética, o respeito aos Direitos Humanos e às diferenças. Para o Ensino Médio, este documento ainda preconiza a possibilidade de ampliar o repertório conceitual e de articular informações e conhecimentos a partir do domínio maior da linguagem e assim promover diálogos entre os grupos sociais diversos, possibilitando a elaboração de argumentos e hipóteses através da capacidade crítica e do protagonismo juvenil.

Vejam algumas competências da área de ciências humanas que destacamos do documento que se relacionam ao gênero que é objeto desta pesquisa.

#### **Quadro 6. Competências**

<p>Competência 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça e preconceito, adotando Competência 5: princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;</p>
<p>Competência 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>

Fonte: BNCC (2018, p. 570).

Relacionado a essas competências, também aparecem habilidades que são desenvolvidas a partir delas e que destacamos por ter uma relação direta com a prática de produção do gênero debate.

### Quadro 7. Habilidades

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

Fonte: (BNCC, 2018, p. 572).

A partir das competências e habilidades destacadas, percebemos que, mesmo quando não menciona diretamente o gênero debate, a BNCC traz proposições para o trabalho com a linguagem argumentativa no Ensino Médio que podem ser desenvolvidas a partir da atividade com esse gênero. Os destaques para a argumentação, o pensamento crítico, o respeito aos Direitos Humanos, a habilidade da escuta e da fala, a defesa de opiniões e pontos de vista, entre outras possibilidades sugerem a inserção do gênero debate nas práticas de ensino tanto na disciplina de Língua Portuguesa, quanto em outras que integram a área das Ciências Humanas.

Perguntamo-nos como essas proposições da BNCC têm reverberado na escola? Por força de lei e do movimento de mobilização político-institucional que se estabeleceu a partir da sua homologação, este documento tem influenciado diretamente a produção de livros didáticos, a partir de editais publicados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), bem como os currículos escolares e, por consequência, o trabalho que realiza na escola. Ao mesmo tempo, as proposições de trabalho com o gênero tanto na BNCC quanto na escola, são respostas aos estudos científicos na área da Linguística, nos mais diversos enfoques, que vem desde o final dos anos 90 (sec. XX) tomando esse gênero como objeto de estudo e trazendo contribuições efetivas para as atividades escolares, entre (Ribeiro, (2009); Pereira e Silva (2013); Copolla e Dolz (2020); Soares (2017); Araújo e Silva (2016).

Dolz, Pietro e Schneuwly (2004), discorrem que, durante um debate, os alunos precisam fundamentar seus argumentos em evidências sólidas e lógica coerente. Isso os encoraja a pesquisar informações confiáveis, avaliar fontes e discernir entre opiniões e fatos. Ao analisar criticamente as evidências apresentadas por eles e pelos colegas, os alunos desenvolvem habilidades de raciocínio crítico.

Ribeiro (2009) destaca que a escola, apesar das mudanças já ocorridas, ainda se limita à transmissão de conhecimentos, às competências disciplinares, geralmente desvinculadas das práticas sociais. Ainda para Ribeiro (2009, p.57), “Atualmente, tem se discutido bastante sobre a importância da cidadania, da formação ética dos indivíduos e do pensamento crítico e, nesse sentido, o trabalho com a argumentação seria um grande aliado”.

O gênero debate é uma ferramenta poderosa que pode ser utilizada para abordar temas contemporâneos de maneira dinâmica e participativa na sala de aula. Ao promover discussões estruturadas e argumentativas, o debate não apenas estimula o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral dos alunos, mas também os desafia a analisar criticamente questões complexas que são relevantes para a sociedade atual.

Para Ribeiro (2009, p. 50): “o debate, enquanto gênero oral argumentativo, é marcado por uma linguagem persuasiva que se propõe a convencer ou persuadir o outro. Isto significa acionar mecanismos argumentativos [...]”. Por meio de um debate os alunos são incentivados a pesquisar para dominar um determinado tema e a agir de maneira persuasiva, o que os ajuda a aprimorar suas habilidades de pesquisa, análise, síntese e produção argumentativa. Além disso, o debate oferece uma oportunidade valiosa para os alunos praticarem o respeito às opiniões divergentes, aprenderem a ouvir atentamente e a construir argumentos consistentes com base em evidências.

Na abordagem de temas contemporâneos, o debate permite que os alunos explorem uma quantidade ampla de questões, desde políticas públicas e questões sociais, até avanços tecnológicos e dilemas éticos. Por exemplo, os alunos podem debater sobre os impactos da inteligência artificial na sociedade, discutir diferentes perspectivas sobre mudanças climáticas e sustentabilidade, ou analisar as implicações éticas da manipulação genética, ou ainda, sobre assuntos do cotidiano da escola.

Além disso, o debate pode ser adaptado para incorporar uma variedade de formatos como: debates formais, mesas redondas, simulações de julgamento e discussões em grupo. Isso permite que os professores personalizem a atividade de acordo com os objetivos de aprendizagem específicos e as preferências dos alunos.

Ao trabalhar o gênero debate na sala de aula para abordar temas contemporâneos, os educadores contribuem para os alunos se tornarem cidadãos informados, críticos e engajados, preparando-os para enfrentar os desafios complexos do mundo moderno com confiança e perspicácia.

De acordo com Celestino e Leal (2018), a escola tem utilizado o gênero debate como uma estratégia eficaz para promover a construção do pensamento crítico dos alunos de várias

maneiras pois oferece aos alunos a oportunidade de analisar um tema sob diferentes pontos de vista. Eles são desafiados a considerar argumentos contrários aos seus próprios e a reconhecer a complexidade de questões que muitas vezes têm múltiplas interpretações. Isso os estimula a pensar criticamente sobre as diversas dimensões de um problema. Após participarem de debates, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre seu desempenho e identificar áreas para melhoria. Eles podem avaliar sua capacidade de apresentar argumentos coerentes, responder a perguntas desafiadoras e se comunicar de forma eficaz. Essa prática de autoavaliação estimula o pensamento crítico ao incentivar os alunos a serem autoconscientes e a buscar constantemente o aprimoramento (Celestino; Leal, 2018).

Para Ribeiro (2009), o debate pode assumir versões diferentes a depender da finalidade com que a atividade é realizada no contexto de sala de aula. A autora destaca o debate para resolver problemas que visa solucionar questões adversas surgidas na sala de aula; o debate de opinião que traz um tema controverso para ser discutido em sala de aula e proporcionar reflexão e construção coletiva de conhecimento; e o debate deliberativo que parte de uma pergunta para fim de chegar a um consenso acerca de uma necessidade da sala de aula, uma tomada de decisão.

Assim, não há debate sem argumentação, portanto, saber argumentar com rigor, saber refutar os argumentos adversários, saber com clareza o que é conceituar, como definir um tema, fazer juízo de uma informação, são características de aprendizagens que um debate pode viabilizar nas aulas. Ademais, de acordo com Koch (2000, p. 19) “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente, pela argumentatividade.” Logo, a participação na atividade de debate é uma necessidade para o desenvolvimento de competências comunicativas, que tornem o aluno crítico, reflexivo e autônomo. Portanto, nesse contexto, por ser essencialmente argumentativo,

o debate está centrado no exercício de argumentação como uma atividade social que se realize pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias como o objetivo último de promover mudanças nas representações dos participantes sobre o tema discutido (Chiaro; Leitão, 2005, p.230).

Quando abordam um modelo didático do debate, os autores ressaltam a importância de focar no ensino da reflexão sobre a orientação e a força argumentativa dos textos, a concessão, os tipos de palavras utilizadas, bem como na abertura e fechamento das interações, na habilidade de ouvir o outro e reformular seu discurso, e na responsabilidade em relação ao que é dito. Além disso, sugerem que a escolha do tema seja cuidadosamente considerada, enfatizando que deve promover controvérsias, apresentar um nível de dificuldade adequado

ao grupo e ter relevância para a vida dos alunos, incentivando a capacidade argumentativa e concepção de ideias similares ou divergentes aos colegas

Nesse aspecto, a prática de debate nas aulas possibilita o aperfeiçoamento da linguagem, a habilidade comunicativa, como também, o desenvolvimento social para o aluno, pois, “a dinâmica do trabalho colaborativo favorece o comportamento pró-social, a autoestima, a aprendizagem conceptual, a responsabilidade, a criatividade para resolver problemas e um melhor desempenho linguístico” (Oliveira, 2001, p.28).

Portanto, para trabalhar o gênero debate em sala de aula bem como qualquer outro gênero, é necessário apresentar aos estudantes as suas características, as ferramentas para sua produção e os mecanismos para sua elaboração. No que se refere ao gênero debate, há que se definir com antecedência as regras para a realização, a escolha de tema, os materiais de apoio, textos, escolher quem irá desempenhar o papel de mediador, estabelecer o tempo de fala dos participantes e quais os objetivos da prática do mesmo para a aprendizagem.

No capítulo a seguir apresentaremos o percurso metodológico desta pesquisa, os sujeitos, as técnicas e os instrumentos utilizados para a coleta e produção de dados, bem como a construção do corpus.

### 3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA E PERCURSO INVESTIGATIVO

Considerando a importância de apresentar as bases teórico-metodológicas desta pesquisa, bem como a necessidade de descrever as etapas e ações que compuseram o percurso metodológico, neste capítulo discutiremos sobre o tipo de pesquisa realizado, os instrumentos utilizados para constituir o corpus, bem como o *locus* da investigação e os sujeitos envolvidos neste processo.

#### 3.1 Sobre o tipo de pesquisa e os propósitos investigativos

Este trabalho se situa no campo da Educação<sup>6</sup> e dialoga com a base teórica do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), um campo do saber que investiga a relação entre práticas de linguagem e desenvolvimento humano (Bronckart, 2006). Por essa razão, e, considerando o nosso objeto de estudo, o gênero debate, compreendemos a abordagem qualitativa, de base interpretativista, como o tipo que melhor responde aos nossos propósitos, pois, “justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (Richardson, 1999, p.79). Para este autor,

os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (Richardson, 1999, p. 80).

Além dos argumentos apresentados por Richardson (1999), em defesa dessa metodologia, Minayo (2007), também fortalece esse posicionamento defendendo que a pesquisa qualitativa:

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2007, p. 21).

---

<sup>6</sup> O conceito de educação por nós utilizado, é o de educação transformadora e como prática de liberdade dos sujeitos, emprestados por Freire (1997); Hooks (2017).

Nesta concepção, esse tipo de pesquisa busca entender a dinâmica da relação entre social e individual analisando atributos e classificações para fazê-lo. Dessa forma, compreendendo e respeitando os princípios éticos da abordagem qualitativa, utilizamos o procedimento da pesquisa de campo, uma vez que, “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (Minayo, 2007, p.61).

A pesquisa de campo se constitui num procedimento de investigação que faz uso de técnicas como fotografias, filmagens, entrevistas, observação focadas em uma determinada comunidade (Gil, 2002). Nesse sentido, a nossa escolha por esse tipo de pesquisa se deve ao fato da mesma nos possibilitar compreender melhor os fenômenos relativos às práticas de ensino do debate e nos aproximarmos dos sujeitos envolvidos nessas práticas. Observar o contexto e a maneira como os estudantes se comportam durante um debate, assim como a entrevista com os professores de Filosofia e de LP nos possibilitou responder as questões da pesquisa, quais sejam: Com quais finalidades professores de Filosofia e Língua Portuguesa utilizam o gênero debate em suas aulas? Como se caracteriza o agir docente nas práticas de produção com o gênero debate? Que capacidades argumentativas são evidenciadas pelos estudantes a partir da atividade de debate? A partir dessas questões chegamos aos nossos objetivos de pesquisas:

Objetivo geral: observar a prática de debate no ensino médio, analisando de que forma a produção desse gênero pode contribuir para o agir comunicativo/argumentativo dos estudantes no Ensino Médio.

Objetivos específicos: identificar os propósitos de trabalho de professores de Língua Portuguesa e Filosofia com o gênero debate; analisar como se caracteriza o agir docente nas práticas com o gênero debate em sala de aula e; analisar o agir comunicativo dos estudantes e habilidades argumentativas evidenciadas na realização do debate.

Como todo percurso investigativo tem seus desafios e dificuldades, na nossa jornada de pesquisa enfrentamos algumas questões que causaram certas adversidades durante esse período. Situações e acontecimentos inesperados estão sujeitos a qualquer um que ousa sair de sua zona de conforto e desbravar novos horizontes. No nosso caso, moramos numa cidade no interior do Ceará que fica a aproximadamente 430 quilômetros de Campina Grande, cidade

sede do programa de mestrado que cursamos. Por essa condição, tivemos que nos<sup>7</sup> mudarmos para lá uma vez que seria inviável por conta dos custos e distância ir e vir toda semana para participar das aulas e reuniões. Como professora efetiva da rede estadual do Ceará, tiramos uma licença para estudos. Os primeiros meses de curso foram de forma on-line já que as instituições ainda se organizavam para retomar suas atividades presenciais após o período crítico da pandemia da covid-19<sup>8</sup>. Esse foi o tempo necessário para a resposta do meu pedido de afastamento ser respondido. Assim, mudamos para Campina Grande (com toda a família). Como já estava morando lá, em acordo com a orientadora, achamos melhor realizar a pesquisa de campo na referida cidade, o que seria mais prático. A anuência da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (Seduc - PB) foi muito rápida. Chegamos a ir à escola na qual faríamos a coleta de dados, mas nessas idas houve alguns desencontros por choque nos horários com os professores devido a grande demanda de atividades internas e externas, uma das professoras se mostrou muito receptiva a participar, mas a outra pareceu não estar confortável. Dessa forma, percebemos que seria difícil acordar horários e disponibilidades. Nesse período, aconteceu que minha residência na cidade de Icó (que havia ficado fechada) foi invadida e fomos vítima de danos materiais. Decidimos voltar repentinamente para resolver demandas burocráticas. Felizmente, os danos foram apenas materiais. Inseguros quanto que o infortúnio voltasse a ocorrer e acarretados de prejuízos financeiros, como havia encerrado as disciplinas obrigatórias bem como os contratos de aluguel e outros serviços em Campina, resolvemos não voltar mais e conversando com a orientadora, achamos por bem mudar o local da nossa pesquisa, agora para a cidade de Icó. Ao contrário da Seduc-PB, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc - CE) demorou muito em nos conceder resposta de anuência, o projeto de pesquisa passou por um comitê de ética tão criterioso quanto ao da Plataforma Brasil para que eu finalmente pudesse entrar na escola depois de cinco (05) meses de espera. Esse imprevisto também afetou o nosso ajuste de lócus na Plataforma Brasil junto ao Comitê de Ética, o que interferiu nos trâmites do nosso projeto junto à plataforma. Tudo isso, gerou em nós, muita ansiedade, expectativas e afetou nossa produção acadêmica, afinal, não somos máquinas, temos sentimentos e emoções. No entanto, mesmo desestabilizados emocionalmente, não desistimos do nosso propósito de pesquisa em

---

<sup>7</sup> A escolha pelo uso do pronome pessoal na primeira pessoa do plural se deve ao fato de caracterizarmos nossas escolhas sempre feitas em acordo com outras pessoas. Também inclui minha família (meu marido e meus dois filhos) que embarcaram comigo nessa empreitada.

<sup>8</sup> Pandemia da covid-19 que teve início no final do ano de 2019 e assolou o mundo até o ano de 2022. A OMS (Organização Mundial da Saúde) declarou oficialmente em 11 de março de 2020 o início da pandemia de coronavírus) e em 05 de maio de 2023, declarou o fim desse período pandêmico.

Educação, e com apoio da nossa orientação, seguimos construindo nossa pesquisa para alcançarmos os objetivos que nela nos propomos.

### **3.2 Lócus e sujeitos da pesquisa**

O *lócus* da pesquisa foi uma escola Profissional da Rede Pública Estadual, localizada na região centro-sul do estado do Ceará. A escola foi inaugurada no ano de 2012, atualmente oferta quatro cursos profissionais de nível médio: Agronegócio, Finanças, Informática e Mecânica. São doze turmas funcionando, sendo quatro turmas de 1ª série, quatro de 2ª série e quatro turmas de 3ª série do Ensino Médio. A Escola tem como modelo administrativo a Gestão da tese (Tecnologia Empresarial Sócio Educacional), cujas premissas são aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conhecer. Dessa forma, a gestão é formada por um diretor, três coordenadoras pedagógicas, um assessor financeiro, uma secretária e duas auxiliares administrativas. O trabalho pedagógico está respaldado em premissas como Protagonismo Juvenil, Aprendizagem Colaborativa e Formação para a cidadania.

Para nossa pesquisa, com base no objeto de estudo, o gênero debate, selecionamos como sujeitos colaborativos uma turma de 3º ano do curso técnico de agronegócio composta por 45 alunos e uma turma de 1º ano também do curso de Agronegócio. Também são colaboradores da nossa pesquisa, dois professores que atuam nessas turmas: uma professora de Língua Portuguesa e um professor de Filosofia. A professora de Língua Portuguesa tem licenciatura Plena em Letras pela UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte), é especialista em ensino de Língua Portuguesa e atua na rede estadual do Ceará como efetiva desde o ano de 2014. Atualmente, ela leciona para as turmas de terceiros anos do Ensino Médio. Quanto ao professor de Filosofia, o mesmo está cursando o mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação, pela *Must University*, é pedagogo e tem uma segunda licenciatura em história e atua na rede estadual desde 2015 como professor contratado.

A escolha por essas duas disciplinas e seus respectivos professores se deu pelo fato de ambas suscitarem muitas temáticas que podem ser trabalhadas apropriando-se do gênero debate. Também pelo fato do ensino/aprendizagem da língua portuguesa ser componente essencial para a formação dos jovens no sentido de apropriação dos mecanismos de comunicação, argumentação, pensamento crítico, cidadania, e a Filosofia por se tratar de uma disciplina que fomenta e encoraja a capacidade de questionar, pensar, refutar, argumentar e contra argumentar, e a criticidade em diversas situações comunicativas acerca de questões de

diversas áreas do conhecimento, além das temáticas pertinentes à esse componente curricular. Também encontramos na BNCC orientações para o trabalho com esse gênero bem como as competências e habilidades que são trabalhadas a partir dele nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas.

### **3.3 Instrumentos utilizados na produção de dados**

#### *3.3.1 A entrevista e a observação como técnicas utilizadas na produção dos dados*

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na etapa de trabalho de campo e reconhecida por sua qualidade e eficácia. (Batista; Matos; Nascimento, 2017). Ainda de acordo com os autores, isso deve ao fato dessa técnica promover a inter-relação entre as pessoas e a possibilidade do uso da linguagem mais cotidiana promovendo confiança e proximidade. Na busca da compreensão dos fenômenos sociais, na relação entrevistador/entrevistado, há uma construção de sentido e de conhecimento acerca de uma realidade a partir das distintas perspectivas (Minayo, 2007).

A entrevista semiestruturada, para Minayo (2007), é um instrumento visto como uma forma privilegiada de interação social, e, que está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade, isto é, por meio da interação face a face, os sujeitos se sentem mais à vontade, se expressam de forma espontânea, a partir da confiança que vai se desenvolvendo no decorrer do diálogo, além das peculiaridades que só são possíveis de capturar através dessas interações como, gestos, expressões e atitudes frente às questões comunicativas.

Para o nosso trabalho, a entrevista do tipo semiestruturada foi escolhida por possibilitar uma interação maior entre pesquisador e entrevistado (Minayo, 2007). Esse modelo combina perguntas abertas com fechadas e o entrevistado pode ampliar sua perspectiva de fala sem se prender ao que foi pensado pelo entrevistador. E o pesquisador está sujeito à mesma dinâmica, por meio da interação face a face os sujeitos se sentem mais à vontade, se expressam de forma espontânea, a partir da confiança que vai se desenvolvendo no decorrer do diálogo, além das peculiaridades que só são possíveis de capturar através dessas interações como, gestos, expressões e atitudes frente às questões comunicativas.

Para a realização da primeira etapa da nossa pesquisa de campo fizemos o planejamento acerca da entrevista, da quantidade de perguntas semiestruturada e quais aspectos seriam abordados sobre o nosso objeto de estudo, o gênero textual debate. No

primeiro contato, nos apresentamos ao local para uma primeira conversa, apresentação da pesquisa, da temática, dos objetivos da mesma. De início nos dirigimos à direção escolar para falar do nosso interesse em realizar a pesquisa naquela instituição e se seria possível assim o fazermos, esclarecendo sobre a aprovação junto ao Comitê de ética pelo parecer nº 5.914.128. Tivemos o aceite da direção e o próximo passo foi conversar com os professores para convidar a serem sujeitos da pesquisa como falamos anteriormente (a professora de Língua Portuguesa e o professor de Filosofia).

O primeiro contato foi com a professora de Língua Portuguesa que, após nos apresentarmos enquanto pesquisadora, mas, sobretudo enquanto professora da Educação Básica também, e tratarmos do nosso objeto de pesquisa, bem como do programa de pós-graduação ao qual estávamos vinculados e a linha de pesquisa, a mesma aceitou prontamente em participar colaborando na etapa investigativa da pesquisa. Conversamos informalmente sobre sua experiência pedagógica, sua formação acadêmica para uma primeira interação e familiarização. Nessa ocasião, agendamos a data para a realização da entrevista.

Também tivemos um primeiro contato com o professor de Filosofia para convidá-lo a participar da pesquisa, também obtivemos o seu aceite após apresentamos a nossa proposta, etapas e objetivos da pesquisa. Assim, posteriormente, as duas entrevistas foram realizadas no mesmo dia. Realizamos em uma sala silenciosa e com pouca circulação de outras pessoas para que os entrevistados se sentissem mais a vontade. Utilizamos como recurso para capturar os áudios, um aplicativo de gravação de voz de um smartphone e cada entrevista durou em média 15 minutos. Os professores se prontificaram em responder todas as perguntas e demonstraram entusiasmo em estar colaborando, simpatia e empatia. Seguindo os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, os nossos sujeitos não serão identificados, bem como informamos para eles a garantia do anonimato e sigilo dos dados (Minayo, 2007).

Foram realizadas duas entrevistas: uma com o professor(a) de Língua Portuguesa e outra com o professor(a) de Filosofia, com a finalidade de conhecer como ambos utilizavam o gênero textual debate nas suas aulas, quais os objetivos da prática bem como, a percepção dos mesmos em relação a participação dos alunos nesses momentos. Abordamos nas entrevistas algumas questões, visando investigar se já existia algum trabalho nas aulas focado nesse gênero, quais as percepções a respeito da realização do gênero debate na sala de aula e sobre o processo de didatização para sua realização e a participação dos estudantes, conforme consta nos apêndices.

Para Minayo (2007), a técnica de observação aliada à entrevista constitui-se um procedimento importante para esse tipo de pesquisa. Para a autora, a técnica de observação

complementa a entrevista “Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores” (Minayo, 2007, p. 63). Ademais, a observação e a entrevista são técnicas de coleta e produção de dados que se complementam uma vez que na etapa de análise da entrevista deve ser levado em conta o contexto em que a mesma ocorreu bem como as informações que resultam dela devem ser acrescidas do que foi verificado na observação (Minayo, 2007). Na nossa pesquisa a técnica de observação foi usada como suporte para complementar as informações captadas nas vídeo-gravações.

Para a obtenção de informações através da observação, segundo Silva (2005), utilizam-se os sentidos para captar os aspectos da realidade investigada, para tanto, nesse estudo será utilizada a investigação sistemática que: “é aquela que tem planejamento e realiza-se em uma ocasião estabelecida para responder aos propósitos preestabelecidos” (Silva, 2005, p. 33). Outrossim, a observação possibilita a obtenção da informação no momento em que o fato ocorre (Richardson, 1999). No campo de pesquisa em educação, a observação é considerada uma importante técnica para a coleta de dados. Para muito além do simples ato de ver, observar é a capacidade de compreender uma situação a partir do olhar cuidadoso. É preciso que, o pesquisador, ao ir a campo, saiba o que desejar observar, para isso é preciso ter um planejamento, estar certo de seus objetivos e as questões da sua pesquisa para que a observação seja exitosa (Weffort, 1996). Para a autora “Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado...observar uma situação pedagógica é olhá-la, fita-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela”. (Weffort, 1996, p. 13).

Dessa forma, considerando que esta pesquisa é de cunho teórico-empírico (Santos, 2007), também utilizamos no processo de coleta de dados, a técnica de observação com auxílio da gravação em vídeo para registro dos debates nas aulas de Língua Portuguesa e Filosofia. Foram observados e gravados dois debates, um em cada uma das disciplinas, envolvendo duas turmas de em média 45 alunos cada, uma do terceiro ano do Ensino Médio do curso de finanças e outra do primeiro ano também do curso Agronegócio. A técnica de gravação em vídeo nos auxilia na captura de ações que não seria possível sem esse meio. No nosso caso, o agir comunicativo dos discentes durante o debate, suas expressões, seus argumentos, por meio das gravações podemos capturar as falas, os posicionamentos, as expressões e os argumentos dos estudantes. A técnica de vídeo-gravação permite filmar aspectos do fenômeno que se pretende pesquisar, para, posteriormente, realizar a análise (Pinheiro; Kakehashi; Angelo; 2005). Para as autoras, “por meio da filmagem é possível

apreender fenômenos complexos em que discursos e imagens são partes inerentes” (2005, p. 720).

### 3.3.2 Procedimento da técnica de vídeo-gravação dos debates em sala de aula

Para a realização das vídeo-gravação dos debates, utilizamos uma câmera digital, o equipamento tem uma resolução de doze megapixels, captura de imagens boa e a de áudio razoável. Em dias e horários pré-estabelecidos com os professores fomos até a escola para acompanhar e gravar os momentos de realização da atividade com esse gênero nas aulas de Filosofia e Língua Portuguesa.

Importante destacar aqui que, os professores inseriram em suas atividades um modelo de debate (agendado previamente) para que pudéssemos observar como o gênero era trabalhado em suas aulas. O professor de filosofia estava trabalhando o conteúdo sobre ética e o debate, portanto, seria utilizado para praticar os conceitos que estavam estudando nas aulas. E a professora de LP incluiu a realização do debate numa situação de preparação para a produção textual sobre “a era da abreviação: os impactos da comunicação online na complexidade do pensamento”. Portanto, quando chegamos ao contexto escolar, as atividades já estavam em andamento e o debate foi inserido com base em agendamento pelos os professores com a pesquisadora, essa que vos fala, na ocasião da entrevista.

O professor de filosofia anunciou previamente a turma do primeiro ano A, que realizaria um debate com eles para aprofundar os conhecimentos sobre ética, assunto que estavam trabalhando na disciplina, assim, orientou os estudantes a pesquisarem acerca do tema feminismo. A sala foi dividida em cinco equipes e cada uma dessas equipes deveria escolher um integrante representante para ser o debatedor. A realização do debate ficou acordada para a semana seguinte e, dessa forma, os estudantes tiveram tempo para pesquisar e organizar as questões que iriam tratar no debate.

Ao chegar em sala de aula no dia da realização do debate, o professor anunciou que a aula seria acompanhada por uma professora pesquisadora e pediu que os alunos agissem naturalmente com a nossa presença. Solicitei um momento ao professor para apresentar-me aos estudantes, bem como esclarecer a nossa pesquisa, sua justificativa e objetivos, também já agradecemos o aceite por parte deles em participarem como sujeitos da pesquisa, esclarecendo sobre o termo de consentimento que seria assinado por seus responsáveis e reforçando o princípio ético de preservação das suas identidades, que nem seus nomes, nem

suas imagens seriam revelados e que os dados ali produzidos seriam utilizados apenas para fins de produção de relatório de pesquisa.

A professora de Língua Portuguesa tinha como finalidade debater sobre o tema: A era da abreviação: os impactos da comunicação on-line na complexidade do pensamento. Ao entrar na sala de aula a professora cumprimentou a turma e perguntou quem tinha feito a pesquisa sobre o tema sugerido para o debate. Apenas cinco ou seis alunos levantaram a mão demonstrando que sim. A professora afirmou que era difícil ter debate assim sem pesquisa sobre o tema, sem participação. Pediu que os alunos que haviam pesquisado explicassem suas percepções acerca do tema. Observamos que não houve organização espacial da sala para a realização do debate. As carteiras permaneceram enfileiradas. Não houve divisão entre debatedores e público e nem regras de uso da fala por cada participante. As falas se concentraram entre cinco ou seis estudantes. Quando cada um concluía sua fala, a professora pedia para outro explicar. Mas, é preciso ponderar aqui, que, diante da realidade que se apresentou, a professora adaptou a atividade de debate utilizando um modelo de debate adaptado para aquele contexto, ou pelo menos o que para ela seria o mais próximo de um debate, mas não deixou de proporcionar a atividade para os seus alunos mesmo diante das dificuldades. Na entrevista ela deixou claro que gostaria de realizar muito mais debates, mas em virtude das muitas demandas escolares (internas e externas), é difícil conseguir encaixar a realização de debates.

### 3.3.3 Procedimento utilizado para a análise dos dados

Os dados resultantes das entrevistas e dos debates gravados e observados foram analisados e interpretados a partir do método de análise de conteúdo, entendido como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis, inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2016, p. 48). Esse método se realiza, de acordo com este teórico, em três etapas que são: a pré-análise, que consiste em organizar os materiais a partir de uma leitura flutuante para observar o que temos a disposição para ser analisado; a exploração do material que se dá pela codificação e categorização; e, finalmente, o tratamento dos resultados obtidos para interpretação a partir da inferência apoiada em elementos comunicativos do corpus da pesquisa.

De acordo com Roque (2003, p. 192), “a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos”. Nesse sentido, a partir dos materiais disponíveis, o pesquisador precisa, com base no aporte teórico e nos seus pontos de vista, constituir sentidos e significados. Para Guimarães e Paula (2020), é imprescindível que o pesquisador se assuma como autor de suas interpretações e, em concordância com Roque (2003), destacam que, para uma análise rigorosa, se faz necessário uma leitura minuciosa e aprofundada do material de corpus para chegarmos às unidades ou categorias de análise, mas sem perder de vista a subjetividade inerente às pesquisas qualitativas e a interpretação do pesquisador.

Entendemos que estes procedimentos de coleta foram compatíveis com os nossos objetivos, fornecendo os dados que podem responder às nossas perguntas investigativas, tendo em vista que fomos a campo para conhecer e analisar as concepções e práticas de ensino dos nossos sujeitos (professores e estudantes do Ensino Médio), bem como, as potencialidades do gênero textual debate em relação à produção argumentativa dos estudantes. Portanto, acreditamos que o percurso metodológico escolhido para a nossa pesquisa está alinhado ao objeto de estudo e à formulação dos resultados.

## 4. AS PRÁTICAS DE DEBATE NO ENSINO MÉDIO: O AGIR DOCENTE E O AGIR ARGUMENTATIVO DE ESTUDANTES

Este capítulo reúne os dados construídos no processo investigativo desta pesquisa. Apresentamos aqui as categorias de análise a partir quais organizamos e analisamos os dados na correlação com o aporte teórico discutido no capítulo dois. A primeira categoria, o debate como gênero ensinável e como atividade educacional surge da necessidade de colocarmos em cena a compreensão que os professores investigados têm desse gênero oral e com que finalidade eles utilizam-no em suas aulas, dando respostas à primeira pergunta: Com quais finalidades professores de Filosofia e Língua Portuguesa utilizam o gênero debate em suas aulas? A segunda categoria, o agir docente na prática de debate em sala de aula, nos orienta a compreender a atitude dos professores quanto à realização da atividade de debate e à organização do trabalho com esse gênero assim nos orienta a responder à questão referente à: como se caracteriza o agir docente nas práticas de produção do gênero debate? E a terceira, o agir argumentativo de estudantes no debate busca responder a terceira pergunta: Que capacidades argumentativas são evidenciadas pelos estudantes a partir do trabalho com o debate? Essa categoria orienta o olhar para os dados no sentido observar marcas enunciativas de argumentação nas intervenções feitas pelos estudantes durante a realização dos debates.

### 4.1 O debate: gênero ensinável/atividade educacional

Esta seção, que explora a primeira categoria de análise, apresenta a análise dos dados referente às entrevistas realizadas com uma professora de Língua Portuguesa e um professor de Filosofia de uma escola pública de Ensino Médio, do estado do Ceará. Importante destacar que optamos pelas siglas PLP (professora de Língua Portuguesa) e PF (professor de Filosofia) para nos referirmos aos participantes, com o intuito de preservar o sigilo das suas identidades.

A pergunta inicial feita aos professores em entrevista foi se eles trabalhavam com o gênero debate em suas aulas. PLP respondeu: *sempre que possível* e PF respondeu: **sim**. A segunda pergunta foi com qual frequência realizavam essa atividade em suas aulas. Vejamos no exemplo 1, a seguir, as justificativas que acompanham tais respostas.

#### Exemplo 1

**PF: sempre que possível logo após as exposições das aulas eu gosto de ouvir as opiniões dos alunos** é... como a filosofia ela **tem muitos temas transversais** que dialogam com as outras áreas de conhecimento, nós gostamos de ouvir as opiniões dos alunos **e conseqüentemente os debates acontecem**, às vezes para além do que tá no plano de aula porque: com o fluir da própria argumentação dos estudantes (...) (Entrevista, agosto de 2023).

**PLP:** (...) assim... às vezes **dá pra encaixar** por exemplo uma vez por bimestre... às vezes uma vez por semestre...**depende muito do que tiver acontecendo naquele momento dentro da dinâmica da turma e da escola...** que às vezes tem muito evento, muita coisa que acaba pegando a aula da gente e acaba não dando tempo.

Como pode ser observado na fala do professor de Filosofia (PF), o trabalho com o gênero debate acontece “*sempre que possível logo após as exposições das aulas*”. A partir da fala do professor, percebemos que ele também caracteriza como debate o que aparentemente se configura como um momento de discussão com os alunos logo após a explanação dos conteúdos, talvez por isso tenha respondido sim à primeira questão, levando em conta que a sua disciplina promove de forma espontânea discussões sobre temas diversos. Nas suas aulas os debates acontecem tanto de forma mais espontânea com o fluir das temáticas das aulas como de maneira mais formal, como ocorreu na aula em que tivemos a oportunidade de realizar a vídeo-gravação e observação de uma atividade de debate. Situação em que o professor assumiu o papel de mediador e conduziu com muita sistematização a atividade com seus alunos. Durante a observação da realização da atividade em sala de aula, foi possível perceber que o professor de Filosofia, embora não seja atributo de seu componente curricular demonstra conhecimento acerca do propósito comunicativo e da estrutura organizacional, evidenciando uso coerente desse gênero em sala de aula, como veremos em exemplos posteriores.

Quando mencionamos que, em alguns momentos, o professor realiza um debate mais informal, isso não implica necessariamente dizer que o professor não está fazendo uso adequado do gênero, ao contrário, está adaptando o debate às situações intencionais de sua disciplina, recorrendo, portanto, às características do debate para aprimorar as capacidades comunicativas argumentativas dos estudantes em suas aulas e encorajar o pensamento crítico, característico como uma das finalidades do ensino da Filosofia, pois, tal como definido na BNCC (2018), as disciplinas da área de Ciências Humanas devem ampliar a capacidade de pensamento crítico dos estudantes e de construir argumentos através de uso dos conceitos da área.

É importante destacarmos também que essa característica de uso do debate por PF se dá em detrimento da sua formação, uma vez que os cursos de licenciaturas em História,

Filosofia, e Geografia utilizam, de forma geral, o debate como atividade de suporte ao ensino, e não como gênero textual ensinável, e, de acordo com Pereira; Silva e Araújo (2016), a escola ainda considera o oral como informal, sendo utilizado como estratégias metodológicas para a exposição dos conteúdos. Além disso, é preciso modalizar o discurso acusador sobre este professor, considerando que a formação e os interesses pedagógicos de PF direcionam seu olhar para outros aspectos que a atividade de debater favorece em sua disciplina.

Infere-se das observações, a importância dessas atividades de debate no ensino na Educação Básica, visto que elas podem proporcionar conhecimentos sobre o texto oral e o texto escrito, além de acabar com algumas ideias distorcidas sobre as relações entre fala e escrita. Estas atividades também mostram que gêneros argumentativos podem valorizar a retextualização e permitir aos alunos a agilidade de conjecturar a fala e a escrita, já que “[...] o texto oral apresenta nos diversos gêneros alto grau de coesividade e coerência, não podendo ser tido como desordenado ou fragmentário [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 124).

A fala da professora de Língua Portuguesa (PLP), apresentada no exemplo 1, demonstra o interesse dela pela atividade de debater em sala de aula, mas, a demanda de atividades e eventos escolares impossibilita que isso ocorra. PLP responde *sempre que possível* e deixa claro que tem dificuldade de encaixar a atividade em meio às muitas demandas escolares. A resposta também nos leva a entender que a atividade não está no plano das atividades a serem trabalhadas como prioridade, mas quando for possível encaixar: “... às vezes dá pra encaixar”... “*depende muito do que tiver acontecendo naquele momento dentro da dinâmica da turma e da escola...*”. Essa afirmação demonstra que, outras atividades têm prioridade em relação à prática de oralidade através do gênero debate em sala de aula e que a professora não realiza com sistematicidade.

Confirmamos essa realidade quando na etapa de agendamento para a observação e vídeo-gravação da atividade em sala de aula, a professora estava com bastante dificuldade de encaixar a realização do debate diante de outras questões que ocorriam na escola como, avaliações bimestrais, atividades intensivas de preparação para avaliações externas como Enem, Spaece (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no estado do Ceará), o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e outros eventos escolares comuns nesses meses que antecedem o fim de ano. A resposta à primeira pergunta, como exposto no início dessa seção reforça essa nossa percepção, quando PLP responde: *sempre que possível*, ou seja, quando dá certo encaixar a atividade.

A prática de debate em sala de aula constitui-se, ao mesmo tempo, em uma atividade argumentativa, por isso, é essencialmente, um excelente mecanismo para desenvolver o agir

argumentativo dos estudantes. Portanto, a sua prática em sala de aula não deveria ser uma eventualidade, pois assim, os estudantes perdem uma excelente oportunidade de aprendizagem de mecanismos e estratégias argumentativas e outras capacidades linguístico-discursivas.

A realização da atividade de debater com mais frequência, considerando a formalidade e os elementos composicionais do gênero, poderia contribuir mais significativamente para o desenvolvimento das capacidades argumentativas e habilidades comunicativa dos estudantes, bem como o domínio do gênero promovendo assim, uma prática de interação social na sala de aula integrada ao ensino das disciplinas através do agir pela linguagem. De acordo com Bronckart (2008, p. 21), qualquer atividade se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações coletivas que se encontram em três chamados mundos (“formais” ou “representados”): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Assim, seja como forma de ampliar a compreensão do conteúdo temático de uma aula ou como um momento de atividade de linguagem a partir do gênero debate sobre uma questão social, essa prática de interação pela linguagem e pelo argumentar em sala de aula, promove o agir argumentativo por parte dos estudantes na busca por respostas, informações, validações de informações e conhecimentos.

Em muitas respostas encontramos expressões e/ou termos recorrentes que remetem ao cuidado, por parte dos professores, de ter como objetivo da atividade de debate em sala de aula, o aprimoramento da capacidade da competência argumentativa e do pensamento crítico dos jovens. Vejamos os termos recorrentes nas falas dos professores através dos quais eles imprimem suas concepções acerca do que a atividade de debate pode proporcionar aos estudantes:

**Tabela 2.** Termos recorrentes

<b>PLP</b>	<b>PF</b>
Organizar o ponto de vista	Organização das ideias
Argumentar sobre diversos temas	Argumentar da melhor forma
Selecionar melhor as informações	Aguçar o senso crítico

Fonte: entrevista realizada com os professores.

A partir da análise da tabela 2, é possível observar que, os professores entrevistados têm conhecimento das habilidades que emergem da atividade com o gênero debate em sala de aula. A recorrência desses termos também nos leva a compreender o quanto os mesmos têm

clareza dos objetivos ao utilizar essa atividade de linguagem com o gênero debate em suas disciplinas. Desse modo, observamos nos dois docentes uma atenção com a prática pedagógica engajada com o desejo de promover nos seus alunos o desenvolvimento de capacidades comunicativas essenciais para os jovens nessa etapa de ensino.

Diante disso, direcionamos a pergunta acerca de qual a principal finalidade dos professores com o trabalho do gênero debate nas suas aulas, as respostas de PLP e PF estão alinhadas com o propósito de que o aluno aprenda a organizar seu pensamento, suas ideias, defenda seus pontos de vistas, possa desenvolver sua argumentação e pensamento crítico. Vejamos, no exemplo 2, como isso se apresenta:

### **Exemplo 2**

**PLP:** A principal finalidade é fazer com que o aluno aprenda a **organizar os seus pensamentos** as suas ideias pra que ele possa **defender aquilo que ele acredita...** quando ele organiza mentalmente consegue verbalizar isso ... **quando ele vai pra parte escrita fica mais fácil** pra ele né?

**PF:** explorar o **espírito argumentativo** dos estudantes e fazer com que eles **agucem o seu senso crítico**.

Na resposta de PLP, observamos que há uma preocupação em desenvolver as capacidades argumentativas dos estudantes a partir da atividade com o gênero debate. Há uma atenção para que a partir da atividade os jovens organizem suas ideias e sejam capazes de defender seus pontos de vista. Percebemos na fala de PLP que a finalidade da atividade em suas aulas a partir do gênero debate também é voltada para a escrita dos estudantes: “*quando ele vai pra parte escrita mais fácil*”. desse modo, a atividade no eixo oral, seria um suporte para aprimorar a habilidade da escrita. A professora integra fala e escrita, estabelecendo uma relação entre esses dois eixos já que, seus alunos dos terceiros anos logo serão submetidos a provas para ingresso no ensino superior em que a redação<sup>9</sup> tem uma importância significativa para o resultado. É comum vermos a preocupação dos professores de LP para que seus alunos escrevam bem porque a cobrança sobre o professor para que os estudantes se saiam bem na prova de redação é muito intensa. Se os próprios exames, se a escola preza mais pela escrita, os professores têm um grande desafio em permanecer com as práticas de linguagem do eixo

---

<sup>9</sup> A prova de redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) gera muita expectativa nos estudantes e professores porque a pontuação dela pode ser decisiva quanto ao ingresso no curso superior uma vez que, a pontuação máxima é mil. E os momentos de argumentação nos debates podem ajudar na construção de teses, defesas de ponto de vistas e argumentação. Assim, as atividades do eixo oral acabam sendo suporte para o desempenho da escrita.

da oralidade em sala de aula e, essa empreitada não pode ser apenas do professor de línguas, mas, de todo o corpo docente.

Por outro lado, a fala em destaque da professora nos remete a uma concepção de escrita como transcrição de fala, a fala como meio para uma escrita eficiente, confirmando que os estudos de Marcuschi (2010) ainda se mostram atualizados no contexto de ensino brasileiro. Assim, enfatizamos a prosa marcuschiana, que ainda está atualizada, destaca impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos ocorre porque são diferentes manifestações de uma mesma gramática, porém com particularidades que impedem que uma modalidade seja a mera representação da outra.

Mesmo considerando significativos avanços nas pesquisas, nos documentos curriculares oficiais e nas práticas escolares do Ensino Médio, o trabalho sistemático com os gêneros orais, sobretudo com o debate, ainda é não é uma realidade no Brasil. Para Dionísio; Machado; Para Bezerra (2010) é através da fala que se procede à compreensão para o desenvolvimento da escrita, ocorre que, nesse percurso, frequentemente, a fala pode ser deixada de lado em contextos formais e institucionais de ensino. E, por essa constatação, é necessário uma atenção e reflexão das práticas de ensino para que esse cenário não se torne uma realidade irremediável.

Na resposta do PF, observamos que o foco do debate na sua disciplina está centrado na habilidade de argumentar e do pensar criticamente. Competências essas, muito ligadas ao ensino/aprendizagem da Filosofia. Diferentemente da disciplina de LP, na filosofia, a atividade de debate na aula tem foco no argumentar como ação de linguagem, para situações de interação e práticas sociais em que o aluno possa ser capaz de persuadir o outro, de defender ideias e questionar, mesmo sem ter consciência do que seja a argumentação como ação de linguagem. Assim, a discussão entre os alunos torna-se a essência da aula, cuja finalidade é a apropriação de conhecimentos e reflexões em torno do tema em pauta.

Analisando as duas respostas do exemplo 2, percebemos, mesmo que intuitivamente, uma atenção dos dois professores com o eixo da oralidade no sentido de possibilitar aos seus alunos práticas que os ajudem a desenvolver as competências previstas na BNCC (atividades de interação pela linguagem) e assim assegurando também o que prevê a LDB e suas alterações a partir da Lei nº 13.415/2017 do Novo Ensino Médio (NEM) acerca de uma das finalidades dessa etapa da Educação Básica quando se refere a desenvolver nos estudantes a capacidade de pensarem criticamente. Retomemos à luz da abordagem interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 2006), que a prática dos gêneros textuais (produzir, receber, interpretar, interagir), é ocasião principal de desenvolvimento e mediação formativa. Ainda de

acordo com o autor, “esse tipo de mediação constitui-se como um processo de desenvolvimento fundamental, na medida em que é por meio dela que se transmite as grandes formas de operatividade do pensamento humano”. (Bronckart, 2006, p. 155). Por meio dessa atividade de mediação e a finalidade prevista pelos professores, é possível que o aluno vivencie e pratique a elaboração e organização de suas ideias, de seu pensamento, para expressar-se da melhor maneira na atividade de debate proposta pelos mesmos.

Sobre o lugar e o papel que o debate ocupa no trabalho nas duas disciplinas investigadas, vejamos o que os professores dizem:

### Exemplo 3

**PLP:** a língua portuguesa é uma disciplina de convencer o outro pela fala né... pela linguagem... pela escrita... e assim...se você não tem uma fala organizada e coerente você não deixa claro o que quer dizer para o outro...nesse sentido os debates...eles vão contribuir para que **você aprenda a organizar a sua fala em torno de um objetivo...então assim: para a disciplina de língua portuguesa isso faz muita diferença.**

**PF:** é de suma importância porque nós estamos dando oportunidade dos **estudantes expressarem** os seus pensamentos e concatenarem da melhor forma possível o que está em seu pensamento em forma de palavras...trabalha-se inclusive a questão da retórica que é arte de falar bem.

Ao destacar a importância da organização da fala em torno de um objetivo, PLP demonstra a importância da atividade com o gênero debate nas aulas de LP no sentido de proporcionar ao aluno o desenvolvimento da habilidade de organização da sua fala com o objetivo de convencer o outro. Nesse sentido, dá lugar ao gênero na disciplina de Língua Portuguesa, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem argumentativa.

A afirmativa de PF enfatiza a importância da retórica na sua disciplina, uma vez que, na aula de filosofia a argumentação é imprescindível para discutir as questões filosóficas, mas para que isso ocorra, é preciso, segundo o professor, que os alunos sejam capazes de organizar bem as ideias para assim expressá-las claramente. Inferimos que, o gênero debate nas aulas de filosofia contribui para fomentar as discussões e preparar os estudantes para falar bem, nas aulas e, conseqüentemente, ser capaz de intervir nas discussões sociais no dia a dia.

Quando indagados sobre quais habilidades eles percebem ou acreditam que podem ser desenvolvidas a partir da prática do gênero debate, os professores se pronunciaram dando destaque as habilidades pensar criticamente, bem como ao exercício de escuta e respeito à fala do outro. Vejamos, então, as respostas no exemplo 4.

#### Exemplo 4

**PLP:** a ampliação da **capacidade crítica** ...já que **pra debater você precisa pesquisar você precisa se aprofundar em algum assunto** e às vezes o assunto não fazia parte do universo dos alunos... / porque infelizmente nós temos um sério problema que é reflexo dessa geração de agora...eles não têm o hábito de acompanhar notícias...de ver jornal ...então eles se informam por redes sociais...a maioria deles...então assim...a informação acaba ficando:: um pouco:: comprometida ...então como ele **tem que pesquisar para debater ele acaba se tornando uma pessoa mais crítica porque ele adquire mais conhecimento.**

**PF:** eu percebo a organização das suas ideias... o **respeito** que eles têm ao interlocutor e a compreensão das perguntas ... porque::: pra eles conseguirem responder... conseguirem argumentar da melhor forma possível **eles têm que ouvir a pessoa com quem eles estão debatendo**...porque muitas vezes eles acabam não compreendendo o contexto de outra maneira respondendo questões que não estão em pauta e muitas vezes não são pertinentes ...então a gente faz aqui...algum conserto nas falas deles e orientamos para que eles respondam e respeitem o princípio da dignidade da pessoa humana... e sejam os mais educados possível ... porque... nessas horas os ânimos ...eles ficam à flor da pele e pode haver contendas ... /**divergências de ideias sempre vai haver... mas nós temos que entender que o debate pode ser respeitoso.**

A partir da fala da PLP, podemos interpretar que ela destaca como habilidade decorrente da prática do debate a ampliação da capacidade crítica. Aliado a isso, ela defende que novos saberes são constituídos a partir da prática de debate, pelo fato de os alunos terem que se preparar previamente, pesquisando e estudando o tema para poderem participar do debate. Destaca, ainda, que, uma questão é o fato dos alunos se informarem apenas pelas redes sociais, o que pode limitar o aprofundamento em certos temas, assim quando para a realização dos debates eles começam a variar as fontes de pesquisa e os meios de informação para terem mais amplamente a compreensão dos temas. A compreensão dessa professora se coaduna com o pensamento de Copolla; Dolz (2020), cuja discussão atribui ao debate o papel de desenvolver o pensamento crítico e cívico dos estudantes, colaborando no sentido de evitar que os adolescentes sejam facilmente manipulados pelos meios de informação hegemônicos (as redes sociais) e sejam capazes de analisar criticamente as informações com as quais se deparam.

Percebemos na fala do professor PF que ele acredita que a prática desse gênero em sala de aula desenvolve a habilidade de escuta e o respeito às opiniões divergentes, valorizando premissas dos Direitos Humanos. Nessa direção, entendemos que PF vê a atividade com o debate como uma ótima oportunidade para exercitar as tomadas de turno de forma respeitosa (Copolla; Dolz, 2020), exercitando questões de cidadania na sala de aula e, ao mesmo tempo, habilidades argumentativas.

Quanto à participação e motivação dos alunos nos debates, destacamos como os professores veem essa questão.

#### Exemplo 5

**PLP:** olha...depende muito da turma e depende muito do tema... **eles gostam de tema que é polêmica**...tipo...legalização de aborto...maioridade penal...aquelas coisas que dá pra ficar.../á eles acabam enveredando ali...pro lado da política...á vão defendendo posição a posição b... eles acabam tendo essas situações.../ então **depende muito do tema...depende muito das turmas**...tem turmas que assim...não é muito participativa...você pode chegar com o tema que for ...perguntar o que for...um ou dois respondem...o resto fica calado...já tem turma que gosta bastante de falar...expor as suas opiniões...

**PF:** eles gostam bastante porque **sai da rotina**...quando se tem debate... eles se veem como **protagonistas** daquele momento e: ... nesse contexto...**eles conseguem fluir melhor nas nossas aulas**... e após o debate nós podemos perceber que eles não saem as mesmas pessoas.

De acordo com a professora, a preferência dos alunos é por debater sobre temas polêmicos, embora isso não seja uma constante entre todas as turmas. Quando se trata de temas sociais que eles veem repercutindo nas discussões da mídia, eles se motivam mais a participar. Talvez a escolha dos alunos pelo debate de opinião (Dolz, Schneuwly e Pietro, 2004; Ribeiro, 2009) se justifique pelo fato de ser mais comum esse tipo de debate, tanto na esfera escolar, quanto na esfera jornalística. Os debates para tomada de decisão e os debates deliberativos são poucos explorados, uma vez que não temos as práticas dialógicas e democráticas como exercício cultural.

Quando abordam um modelo didático do debate, os autores ressaltam a importância de focar no ensino da reflexão sobre a orientação e a força argumentativa dos textos, a concessão, os tipos de palavras utilizadas, bem como na abertura e fechamento das interações, na habilidade de ouvir o outro e reformular seu discurso, e na responsabilidade em relação ao que é dito. Além disso, sugerem que a escolha do tema seja cuidadosamente considerada, enfatizando que deve promover controvérsias, apresentar um nível de dificuldade adequado ao grupo e ter relevância para a vida dos alunos, incentivando a capacidade argumentativa e concepção de ideias similares ou divergentes aos colegas.

De acordo com Ribeiro (2009), o debate pode assumir versões diferentes a depender da finalidade com que a atividade é realizada no contexto de sala de aula. A autora destaca o debate para resolver problemas que visa solucionar questões adversas surgidas na sala de aula; o debate de opinião que traz um tema controverso para ser discutido em sala de aula e proporcionar reflexão e construção coletiva de conhecimento; e o debate deliberativo que

parte de uma pergunta para fim de chegar a um consenso acerca de uma necessidade da sala de aula, uma tomada de decisão.

Retomamos aqui, uma questão inquietante acerca da cultura de silenciamento nas escolas (Ferrarezi, 2014), como um aluno vai se sentir confiante em expressar suas opiniões em sala de aula se, na maioria das vezes, ele é silenciado, se as aulas são centradas na fala do professor? Vale destacar a importância de insistir nas práticas discursivas em sala de aula, em cada vez mais mostrar para os nossos alunos que eles podem e devem se expressar, falar sobre suas perspectivas acerca dos temas que são apresentados em aula, suas visões de mundo e, dessa forma, vai se sentindo mais seguro para participar de situações de interação, seja na escola, ou fora dela. A partir do exemplo 5, notamos que quando a escola e os professores mobilizam para superar a cultura do silêncio em sala de aula, mais os estudantes têm oportunidade de desenvolver habilidades de comunicação e argumentação, pois são instigados a expressarem suas opiniões. Em um momento informal, antes de gravarmos a entrevista, PLP disse que já trabalha o gênero debate nas suas aulas desde 2014 e que é uma atividade que sempre desenvolve com as turmas. Apesar das dificuldades e desafios nesse percurso de trabalhar o eixo oral da língua, sobretudo com esse gênero da esfera pública, a professora demonstra persistência em desenvolver a atividade com suas turmas, a fim de desenvolver neles as competências importantes para o exercício social da linguagem.

Na sua fala, PF demonstra acreditar que os estudantes consideram a atividade de debate como diferenciada, e que eles gostam, porque é algo que os tira da rotina. É uma oportunidade que eles têm de expressar suas opiniões e de ter voz na sala de aula. Atividades como essa, onde o aluno constrói diálogos, geralmente o faz aprender de forma mais significativa, uma vez que, nessa ocasião, ele não é apenas um espectador, mas, um ator que tem voz na sala de aula. Assim, se encorajam a falar, aprendem escutando o outro e, dessa forma, a construção do conhecimento e assimilação dos saberes é algo mais perceptível. Essa análise nos remete ao fato de que, desde os anos noventa, (Copolla; Dolz, 2020) tem sido significativo fazer os alunos debaterem em sala de aula e, essa atividade, independente da disciplina, os leva a aprender a se expressar e a construir valores.

Portanto, apontemos algumas conclusões sobre essa categoria que diz respeito a analisar as concepções dos docentes frente ao agir dos discentes nos momentos de debate. Observamos que prevalece na fala de PF que os estudantes se mostram empolgados nos momentos de debate em suas aulas, que participam bem, que se motivam pelo fato de, naquele momento se veem como protagonistas na sala de aula, dessa forma, partes importantes do processo ensino/aprendizagem por poderem expressar suas opiniões.

Considerando assim, um agir discente engajado e produtivo frente aos momentos de debate. Quanto à concepção de PLP, a mesma enfatiza que o agir dos discentes ainda não é muito responsivo, que a construção dos argumentos dos estudantes ainda é muito no “achismo”, sem muita fundamentação por falta de buscar fontes de informação mais confiáveis. Com relação à motivação e participação dos estudantes nos debates, a mesma não chega a um consenso, alegando que depende da sala, do tema do debate, e que por mais que persista, tem alguns alunos que não participam de maneira nenhuma. Nesse contexto, podemos considerar que a concepção dos professores sobre o agir discente na ocasião de debates apresentam algumas divergências, embora ambos, de modo geral, demonstrem uma inclinação para a utilização do debate numa perspectiva de atividade educacional.

#### **4.2 O agir docente na realização do debate em sala de aula**

Nesta categoria, apresentamos uma discussão dos dados que nos orientam para um entendimento de como os professores, sujeitos da pesquisa, desenvolvem o agir docente frente à prática de atividade de debate em sala de aula. Para tanto, utilizamos alguns dados oriundos das observações e vídeo-gravação, dialogando, quando necessário, com os dados da entrevista realizada com os mesmos.

Durante a atividade de debate nas disciplinas de Filosofia e Língua Portuguesa, foi possível observar que os professores envolvidos têm posturas diferentes quanto à organização e mediação da atividade de interação. Se tratando de PF, assim que chegou à sala de aula, logo tratou de organizar a composição do ambiente mudando a disposição das carteiras na sala. Os estudantes debatedores ficaram ao centro, enquanto o público ficou em círculo. O professor iniciou a atividade fazendo a abertura do debate lembrando às regras básicas pré-estabelecidas (a importância do respeito à diversidade de pensamento, da escuta e do tempo de fala), lembrou o tema proposto para aquele momento e em seguida lançou uma questão inicial para que os debatedores começassem suas argumentações. Para mediar o momento, o professor estabeleceu um tempo de cinco minutos para cada debatedor pedindo que cada um dissesse seu nome e explanasse suas percepções quanto ao conceito do movimento feminismo. Vejamos algumas falas de PF:

##### **Exemplo 6**

**PF:** temos que agir dentro das regras de um estado democrático de direito...então olha só...é normal o colega não ter a mesma opinião que a nossa...mas nós temos que

exercitar.../ vamos lá abençoado? Luzia pra cadeira mulher.../nós vamos exercitar o nosso senso crítico... de pensar...de falar... de argumentar...mas tudo dentro dos limites tá?... e outra coisa que eu vou pedir a vocês... quando um colega estiver falando... os demais silenciam para ouvi-lo...quando ele finalizar o outro pode falar...e assim su-ces-si-va-mente...mas agora nesse exato momento... não é mais hora de conversar...não é mais hora de ficar conversando temas aleatórios...e agora vamos começar...vamos lá gente maravilhosa...sentando por gentileza.

É possível observar, na fala do professor, um cuidado em realizar uma orientação inicial para os alunos chamando a atenção para as regras já convencionadas em outras aulas do professor. Importante sinalizar, também, o destaque para o respeito entre os pares como uma regra importante, sem o qual a atividade de debate se torna uma atividade difícil de ser desenvolvida.

#### **Exemplo 7**

**PF:** Digam seus nomes e em seguida expressem suas opiniões sobre o movimento feminista na sociedade.

**PF:** Como você consegue analisar... avaliar estratégias para defesa dos direitos das mulheres e seu empoderamento?

Na fala acima, percebemos como o professor mediador orienta seus alunos de forma direta e clara para darem início às suas falas no debate. Essa é a função do moderador para que os debatedores tenham um norte por onde começar. Vemos também que PF faz perguntas direcionadas para estimular a participação dos debatedores e direcionar à manutenção temática.

#### **Exemplo 8**

**PF:** Silêncio... deixem os nossos debatedores chegarem a um consenso ou não...que é isso que é democracia...é nós convivemos com o contrário também ...isso faz parte da nossa sociedade...é::: D1 tem o pensamento de que o feto não é um ser vivo e a colega tem o pensamento de que o feto é um ser vivo...ela se baseia na ideia de que se célula é a menor unidade de vida...consequentemente um conjunto de células seria vida...D1 não entende dessa forma...já entende que esse conjunto de células é parte integrante de um outro sistema que não é independente...nós temos duas ideias antagônicas e é isso que é um debate ...é nós temos ideias antagônicas...se nós não tivermos ideias antagônicas é palestra...é discurso...e não é debate...**debate é oposição de ideias tá?** ... alguma outra pessoa quer ter alguma colocação?... eu vi muitas pessoas com olhares aguçados ... tipo pedindo assim sabe? ...eu quero falar... esse é o momento de vocês falarem à vontade.

A fala acima foi proferida pelo professor logo após uma alteração entre os participantes por conta da persistência em discutir uma questão que não tinha mais avanço. Os estudantes estavam repetindo as mesmas discussões sem progredir no debate. Por isso, PF

interferiu para acalmar os ânimos dos adolescentes. O professor também ressalta a característica mais importante do debate que é a presença da controversa. Assim, demonstra o conhecimento que tem acerca do gênero.

#### **Exemplo 9**

**PF:** Pessoal... uma pessoa fala e depois a outra fala...vamos manter assim... como nós estamos trabalhando em ética...temos que trabalhar a reflexão...não tem como a pessoa concluir um raciocínio sendo atrapalhada por outra pessoa...

Nesse exemplo, PF mais uma vez como mediador do debate, preza para manter os acordos pré-estabelecidos quando os debatedores perdem o foco e se deixam levar pelas emoções. Se em algumas ocasiões presenciamos situações de interrupção de fala e desacordo das regras dos debates em ambientes que se esperavam mais formalidades e postura, não é mais surpreendente que ocorra em debate protagonizado por adolescentes. Fato é que, após essa fala do professor, a ordem se reestabeleceu e a turma prosseguiu a atividade. Aqui, retomemos o conceito de que, a estrutura composicional do gênero debate (Silva, 2016) conta com um gestor do tempo, responsável também pela ordem e manutenção do tema, bem como pela explicitação das regras e intervenções dos participantes. Nesse sentido, PF demonstrou além do conhecimento dessa estrutura, a capacidade de desenvolver a sua atividade alinhado a ela.

No fecho da atividade, o professor de Filosofia parabenizou os estudantes pela desenvoltura, pela participação e pelo esforço de construírem argumentos e conhecimentos durante o debate. Também afirmou ter ficado muito satisfeito com o desempenho da turma mesmo ainda estando no 1º ano do Ensino Médio. *“Parabéns pelo desempenho de vocês e pelo esforço conjunto em realizar um bom debate... estou muito orgulhoso de vocês.”*

Na disciplina de Língua Portuguesa, a partir de nossa vídeo-gravação e notas da observação durante a atividade de debate foi possível constatar que, o gênero desenvolvido na sala de aula naquele momento não se configurou propriamente como um debate. Ao chegar à sala de aula, após cumprimentar a turma, a professora perguntou quem tinha pesquisado sobre o tema que ela propôs para o debate ao que cinco alunos responderam que sim e o restante da sala ficou em silêncio. Observamos que, diante da situação, da resposta da turma, PLP adaptou um formato de atividade para não ficar sem realizar o que havia proposto para aquele dia em sua aula. Vejamos o exemplo a seguir:

#### **Exemplo 10**

**PLP: não dá para ter debate assim...** sem participação... **sem pesquisa do tema...** vamos fazer o seguinte... as pessoas que pesquisaram fazem uma explanação sobre o que compreenderam do tema... e em seguida os demais se conseguirem... a partir do que ouviram se expressam.

No exemplo acima, observamos que PLP deixa claro para os estudantes que, é improvável que um debate se desenvolva sem que os participantes tenham o mínimo de conhecimento sobre o tema. Observamos que a professora demonstra descontentamento frente à postura dos estudantes ainda mais estando no último ano do EM, não terem realizado a pesquisa sugerida.

PLP assim como PF desempenhou o papel de mediadora da atividade. Em diversos momentos observamos as questões norteadoras feitas por ela para instigar a participação dos alunos. Vejamos:

#### **Exemplo 11**

**PLP:** Dentro da questão da inteligência artificial tinha uma menção ao ChatGPT... aí vocês podem pensar...será que ele impacta na complexidade do pensamento? De que forma?

Na tentativa de engajar os estudantes a participarem, a professora lança mão de um tema bem atual e presente no dia a dia dos jovens que é a IA (Inteligência Artificial). O tema que dialoga com a sua proposta inicial. Percebemos uma estratégia docente para suscitar a fala e argumentação dos alunos. É possível inferir também, que a docente no esforço de fomentar a participação da classe o faz demonstrando que compreende o processo de ensino/aprendizagem que parte da negociação entre professor/aluno por meio da interação. De acordo com Silva (2016), na sala de aula, os sujeitos envolvidos num processo de interação, onde ao professor é atribuída uma posição de superioridade que pode solicitar, perguntar, avaliar, opinar, perguntar. Nessas condições, a palavra legitima o lugar de destaque do professor nas situações de comunicação em sala de aula. Coadunamos com o pensamento que a linguagem autorizada por quem representa autoridade, como o professor (Ferrarezi, 2014) atribuiu direito à palavra para os estudantes.

No que diz respeito a organização da sala, PLP não dispôs debatedores e público. Não foi pré-determinado um tempo de fala para cada participante. PLP perguntou quem poderia começar e as falas tiveram início. Reiteramos aqui, que o gênero debate não era o conteúdo que a professora vinha trabalhando em suas aulas, mas ela inseriu a atividade para fomentar uma discussão que poderia ser produção de texto. Portanto, não é pretensão nossa taxar a posição da professora quanto ao uso adaptado do debate, ao contrário, mesmo não sendo tema

da sua aula, mesmo com pouco tempo para desenvolver a atividade no período que antecede o fim do último semestre e diante do pouco engajamento dos alunos, a professora insistiu para que a atividade fosse realizada.

#### Exemplo 12

**PLP:** a tecnologia... a internet tá aí... não tem como você deixar de conviver com ela... o que você vai fazer? Aprender a conviver com ela de forma positiva... pesquisar é ruim? O ChatGPT é ruim?... não como um todo porque ele é uma ferramenta se bem utilizada... / agora se você vai lá pesquisar um texto... você simplesmente copia no caderno e entrega para a pessoa que te pediu... e se a pessoa que leu perguntar alguma coisa sobre o que você entregou ... você não sabe porque você simplesmente copiou o que tava lá... então você não teve coragem de fazer nem uma leitura para saber o que vai entregar pro outro... então isso é muito perigoso...você vai entregar uma coisa o outro vai achar que aquilo é teu...e de repente você colocou uma coisa lá que é até perigoso...que é crime... então tenham muito cuidado quando vocês forem fazer isso... vale pra qualquer coisa na vida... e quando vocês tiverem que fazer alguma pesquisa... porque vocês vão sair do ensino médio... vocês vão pra vida certo? Então lá na vida de vocês... **vocês vão se deparar com inúmeras situações que vocês vão precisar utilizar o senso crítico...** pra vocês não caírem em muitas armadilhas. Então assim... obrigada por quem falou... e aí... os demais né? Por gentileza... numa próxima oportunidade colaborem um pouco mais... e é isso... obrigada.

Esse exemplo nos sinaliza um efeito do ensino/aprendizagem de gêneros orais que se caracteriza inicialmente pela proposta de um gênero e desvia-se para uma conversa que é um gênero mais flexível, comum e elementar de interação verbal. (Pereira e Silva, 2016). PLP respondeu, quando questionada se recebeu em sua formação, orientação para a prática de debate em sala de aula o seguinte: *“na formação básica de Letras o que a gente ainda tinha de oralidade era um trabalho ou outro de seminário... alguma coisa assim... mas não tinha espaço para debate sobre temas específicos... pelo menos não que eu me recorde... nunca teve um debate... ah vamos fazer um debate sobre tal coisa... não... teve seminário e tal que de certa forma organiza a oralidade.”* Importante lembrar também, quanto a frequência da realização da atividade de debate, PLP informou que às vezes trabalhava uma vez por bimestre ou uma vez por semestre...dependia de muitos fatores escolares. Acreditamos que, quanto mais prática de oralidade, quanto mais exercício de argumentação através de debates, mais os estudantes estarão familiarizados com o gênero, com a habilidade de falar e apresentar suas opiniões. Quanto menor a frequência desse tipo de interação pela linguagem, mais dificuldades os estudantes terão de se expressar e se sentirão cada vez mais incapazes nesse sentido.

Portanto, observamos que PF desempenhou o papel de mediador durante a atividade, os debatedores foram previamente selecionados e alocados em posição de destaque em

relação aos demais estudantes que desempenhou o papel de público. Também foi estabelecido previamente o tempo de fala de cada debatedor que, num primeiro momento, foi de até cinco minutos para cada um explanasse suas posições. Retomemos aqui que, para que a produção desse gênero oral ocorra de forma organizada (Copolla; Dolz, 2020) se faz necessário a organização do espaço, a escolha dos debatedores, um mediador (responsável por organizar os turnos de fala e de tempo), e um tema previamente escolhido, essas características constituem a formalidade do gênero debate. No entanto, Silva (2016) lembra que existe a adaptação do debate público regrado no ambiente escolar, que visa construir um saber coletivo sobre uma temática. Nesse aspecto, percebemos que PF mobiliza a oralidade para efeito de fortalecer o ensino/aprendizagem do conteúdo ministrado na sua disciplina.

Com relação ao agir docente frente à atividade de debate de PLP, consideramos que, a atividade não foi um debate como estava prevista, mas apenas um momento de explanação das percepções dos alunos que haviam realizado a pesquisa prévia sobre o tema como sugerido pela professora. Não houve réplica, tréplica, contra argumentação, controversa, portanto, não observamos de fato uma atividade de debate na sala da aula naquele momento. A professora tentou motivar a participação dos demais, porém, apenas os mesmos alunos falavam, os demais permaneceram em silêncio. Depois de fazer algumas considerações sobre o tema a professora encerrou a atividade.

#### **4.3 O agir argumentativo: o que enunciam as vozes dos estudantes**

Esta categoria foi construída a partir da análise dos dados oriundos da observação e vídeo-gravação da atividade de debate em sala de aula. Para efeito de análise consideramos duas atividades realizadas pelos professores sujeitos dessa pesquisa – uma na aula de filosofia (no primeiro ano do EM) e uma na aula de LP (no terceiro no do EM). Na sala do primeiro ano os estudantes participavam de uma atividade de debate sobre o feminismo na aula de Filosofia com a finalidade de aperfeiçoar questões sobre ética, conteúdo que o professor trabalhava com a turma. Na sala do terceiro ano a professora de Língua Portuguesa trabalhou o tema “a era da abreviação: impactos da comunicação on-line na complexidade do pensamento”. Optamos por analisar os dois momentos de forma distinta para melhor compreendermos as particularidades. Assim, a seguir trataremos do debate na aula de Filosofia e mais adiante, analisamos a proposta na aula de Língua Portuguesa.

Retomando o conceito de agir comunicativo de Bronckart (2008), enquanto forma de intervenção orientada ou direcionada de um sujeito ou de um grupo de pessoas em situação linguageira, analisaremos, nesta seção, os exemplos que demonstram o agir argumentativo dos estudantes na condição de debatedores.

#### 4.3.1 – O debate numa aula de Filosofia (1º ano do EM)

Trata-se de um debate de opinião. No primeiro momento, após fazer a abertura da aula relembrando os acordos para a organização do debate, o professor pediu que o grupo de debatedores iniciasse explanando suas concepções iniciais acerca das questões do feminismo na contemporaneidade. Eram cinco alunos debatedores localizados ao centro da sala e os demais estudantes desempenharam o papel de público, dispostos em um grande círculo. O professor de Filosofia desempenhou papel de mediador e estipulou o tempo de cinco minutos para cada um dos debatedores.

Foi possível observar que os alunos já conheciam as características do gênero debate a partir da maneira natural como se portaram. Os participantes mantiveram um tom de voz razoável, nenhum participante se alterou ou apelou para uma conduta agressiva. Alguns ainda se demonstravam tímidos, mas mesmo assim, enfrentaram as dificuldades e participaram do debate. Algo muito louvável foi a demonstração de respeito uns com os outros, em nenhum momento desviou-se a temática para uma discussão de teor pessoal, portanto, uma certa maturidade desses alunos ainda no primeiro ano do EM. Não obstante, no que tange atender as características comportamentais para um momento de interação, neste caso específico, um debate, retomemos Fiorin (2020), quando diz que os pares partem de um ponto comum para chegar à defesa de suas ideias, mostrando atenção a fala do interlocutor.

Vejamos as primeiras falas dos estudantes debatedores. Vamos analisar as falas de quatro participantes que denominamos de D1, D2, D3 e D4. Para abrir o debate, na primeira rodada, o professor mediador lançou uma questão acerca da importância de encorajar as mulheres a conquistar autonomia no mercado de trabalho.

#### **Exemplo 13**

**PF:** Como podemos ensinar as mulheres a conseguir a sua autonomia no mercado de trabalho apesar do machismo presente na sociedade?

**D1:** bom... a autonomia da mulher no mercado de trabalho é bem complicado porque **além de sofrer diversos abusos...é: ... elas ganham bem menos que os homens mesmo elas tendo o mesmo trabalho ou até mais do que eles...** e: ... isso

é bem desgastante e humilhante pra gente...e:... um meio de defender isso é pelo feminismo ... ele luta pela igualdade do gênero...e: ... é isso.

É possível perceber que a construção da fala de D1, apesar de apresentar pouca consistência quanto ao que defende, demonstra que compreende a questão central do tema. Embora verifiquemos a presença de marcas da informalidade nas expressões: *bem, bom*, D1 afirma que as mulheres sofrem diversos abusos e justifica seu argumento através da afirmação quanto as disparidades salariais entre homens e mulheres, embora sem aprofundar a exemplificação a aluna conseguiu elaborar sua fala expressar-se de forma sucinta. “*elas ganham bem menos que os homens mesmo elas tendo o mesmo trabalho ou até mais do que eles*”, e finaliza a sua fala apresentando uma maneira de solucionar a problemática através da luta do movimento feminista: “*ele luta pela igualdade do gênero... e: ... é isso*”.

A seguir, vejamos mais um exemplo através da fala de outra debatedora.

#### Exemplo 14:

**D2:** bem...é::: eu acho que uma forma: ... é ... bastante pela influência e:: mostrando aos alunos a história do feminismo em si... também...é ::: incentivando todas as mulheres que estão ainda aqui na escola a se esforçar ... e:: eu sei que só a questão do esforço em si às vezes não adianta muito porque ainda tem a desigualdade mas: ... tentando encontrar um meio de ajudar pra que a gente possa se destacar na: ... no mundo do trabalho...e tem a questão como a colega falou que é bastante difícil porque algumas mulheres chegam nas empresas e sofrem assédio...abuso...são menosprezadas ...essas coisas ... então eu acho que :: na maioria dos trabalhos poderia ser meio que dividido é:...eu não sei explicar direito ... mas tipo... poderia ser dividido uma parte de contato que os homens tem com as mulheres ...mas que fossem a mesma quantidade de trabalho que pudesse receber o mesmo salário...entendeu?

Observamos na fala de D2 a tentativa de construção de sentido oriundo de seus contextos subjetivos e coletivos a fim de formular uma opinião sobre o tema proposto pelo professor para o debate. Na fala de D2 é possível perceber fluência argumentativa em relação ao ponto de vista defendido. Apesar de a debatedora demonstrar um pouco de insegurança ao explicar seu pensamento: “*eu não sei explicar direito... mas tipo...*” em seguida ela faz uso de um mecanismo de retomada da fala da outra debatedora, o que enfatiza a atividade de escuta atenta e construção do seu argumento com base na concordância com o argumento de D1, num movimento de retomada de discurso. Percebemos uma ação de linguagem com conceitos oriundos da interação. A aluna demonstra dificuldade em concluir seu raciocínio com clareza uma vez que sugere a diminuição de contato entre homens e mulheres nos locais de trabalho o

que não se apresenta como uma proposta plausível já que como afirma Fiorin (2020), os argumentos devem ser prováveis e possíveis.

Vejamos agora o outro exemplo:

#### Exemplo 15

**D3: eu acho que... criando práticas de conscientização nas escolas... por exemplo...** dando todo suporte que uma mulher deveria ter pra começar na área de trabalho ... explicando o que ela pode aceitar ou não nisso...por exemplo...eu posso aceitar que o meu chefe dê mais dinheiro pra um colega meu? ... não... não posso... e eu acho que a escola deveria conscientizar sobre isso e: ...conscientizar sobre os assédios e o que seria assédio moral e outros tipos de assédio.

É possível perceber que, D3, no exemplo acima, consegue construir um discurso por exemplificação através do uso do articulador textual “*por exemplo*”, através de sua enunciação a aluna demonstra ser capaz de influenciar ou possibilitar uma controvérsia para a progressão da temática a partir dos apontamentos que faz sobre como essas mudanças seriam possíveis: “*criando práticas de conscientização nas escolas*”. Nesse sentido, percebemos um esforço na operacionalização de informações por meio do qual D3 expressa seu pensamento. Observamos aqui um exemplo de um agir argumentativo de caráter dialógico uma vez que é produto da interação entre os pares, os já construídos, produto da interiorização de discursos externos (Bronckart, 2008), proporcionados pela atividade de linguagem. A seguir, mais um exemplo.

#### Exemplo 16

**D4:** eu acredito que pra começar é: ... conseguir a autonomia no mercado de trabalho é necessário a gente começar do início...no caso seria a educação desde o fundamental... nós precisamos que...as nossas escolas possuam é: ... campanhas ... não apenas...uma educação pautada na questão política é: ... em relação aos direitos feminino e o mercado de trabalho... **porque na maioria das vezes as mulheres... inconscientemente acabam é:... se submetendo à situações...na qual é: ... como questão de assédio no trabalho não apenas por medo de perder o emprego mas também por não ter consciência de que aquilo é errado...** muitas vezes existe... é: ... uma questão de alienação cultural na qual as mulheres passam a ver esse comportamento vindo dos homens como algo normal e: ... eu acredito que a educação é um meio para que a gente possa combater essa alienação cultural feminina e que a partir desse combate nós podemos é:... trazer o empoderamento feminino para o mercado de trabalho...já que agora...as mulheres não apenas conhecem seus direitos como conhecem o que o outro...é: pode ou não fazer com seu corpo ou a sua identidade...**eu queria fazer um adendo a fala de ... que ela falou sobre limita o espaço de contato entre homens e mulheres ... eu acredito que isso não devia acontecer porque cria um sistema de segregação entre os dois gêneros... acho que devia ser educado tanto homem quanto mulher para conviver juntos ... tanto na sociedade quanto no mercado de trabalho em todo... sem gerarmos algum tipo de desconforto um para o outro...** e ... eu acho que a educação pautada em políticas não só públicas mas... políticas que podem ser

tomadas é... por nós... é ... por ações ... não apenas do estado mas também por ações que vá... da própria população é: ... são a chave.

No exemplo 15, o estudante debatedor demonstra um agir com predomínio de coerência argumentativa, propiciando um efeito de verdade, portanto, de convencimento. O debatedor introduz um argumento baseado na relação causa/efeito: *... porque na maioria das vezes as mulheres... inconscientemente acabam é:... se submetendo à situações...na qual é: ... como questão de assédio no trabalho não apenas por medo de perder o emprego mas também por não ter consciência de que aquilo é errado...*

Podemos perceber que este enunciado, expressa conhecimento que o estudante tem sobre o assunto, suas habilidades para justificar um ponto de vista e refutar a posição do outro, tal como demonstra esse excerto: *“eu queria fazer um adendo a fala de ... que ela falou sobre limitar o espaço de contato entre homens e mulheres ... eu acredito que isso não devia acontecer”*.

Percebemos em D4, uma produção de discurso mais político e coerente. Um constituído social, uma atitude responsiva-ativa (Bronckart, 2008), tanto remetendo a outros enunciados da realizados como quanto na constituição de traços linguísticos para os que ainda serão elaborados.

A partir desses primeiros exemplos observamos um agir argumentativo organizado em uma atividade de interação e produções verbais pela atividade de linguagem por ações individuais e coletivas, promovidos pelas relações entre o contexto de produção (atividade de linguagem em sala de aula – Ensino Médio), e a temática do debate.

Nessa primeira explanação acerca da primeira questão levantada pelo professor foi possível perceber que D1 e D2 apresentaram suas informações no esforço de elaborar estratégias argumentativas utilizando exemplificação e retomada de fala. D4 construiu uma fala eficaz, com informações claras, apontando questões políticas, foi possível notar, em sala de aula, segurança ao falar e capacidade de articular informações acerca do tema em debate a exemplo quando ele diz: *“acho que devia ser educado tanto homem quanto mulher para conviver juntos ... tanto na sociedade quanto no mercado de trabalho em todo... sem gerarmos algum tipo de desconforto um para o outro”*, muito embora ainda haja um desordenamento na construção da unidade das ideias.

2º momento do debate

Para continuar o debate, o professor orientou que cada debatedor fizesse uma pergunta para outro. Nessa ocasião, observamos que houve a mudança de tema e que, após esse momento, não se retornou a questão inicial do debate. Uma das debatedoras questionou a um colega o que ele achava do direito ao aborto, alegando que essa também era uma questão do feminismo. Por se tratar de uma questão polêmica e que gera bastante controversa, verificamos que a discussão ficou mais acirrada a partir daí e o público começou a manifestar desejo em participar, no entanto, o professor pediu que eles esperassem as colocações dos debatedores. Vejamos os trechos com as falas dos estudantes debatedores:

### Exemplo 17

**D1:** o que você acha da causa feminista acerca da legalização do aborto?

**D2:** eu acho que... pelo menos deveria ter a legalização do aborto...tipo... não a incentivação dele mas... só a legalização porque: ... ele já ocorre aqui no Brasil... tem muitos dados de mulheres fazendo aborto mesmo sendo uma prática ilegal ... e:: eu acho que ele sendo ilegal... ele só condena pessoas pobres que querem abortar porque... mulheres ricas... elas têm esse direito... é só ir em uma clínica clandestina e fazer...já mulheres pobres não têm esse direito e elas têm que arcar com suas consequências... mas eu acho que às vezes não é porque ... / falta muito da educação sexual nas escolas... da prática de ensino... então eu acho que deveria ser legalizado e deveria ser mais falado sobre isso... porque em países que o aborto é legalizado ... que têm clínicas de aborto... ele baixou as taxas de aborto no mundo... no país... porque vai ter um médico...vai ter um psicólogo para falar com você e perguntar... você quer mesmo fazer isso? ... então ... é isso.

Observamos na construção argumentativa de D2, que ela faz uso da argumentação utilizando o articulador de exemplo/causa: “porque ... ele já ocorre aqui no Brasil... tem muitos dados de mulheres fazendo aborto mesmo sendo uma prática ilegal” e “eu acho que ele sendo ilegal... ele só condena pessoas pobres que querem abortar”.

Apesar de um agir comunicativo pautado no esforço de construção de sentido, verificamos uma argumentação sem um pouco mais de aprofundamento. É possível observar que D1 traz uma construção de fala, mas sem muito embasamento. Por exemplo, ela traz uma afirmação, mas não exemplifica ou esclarece a estatística ou fonte do dado apresentado: “*tem muitos dados de mulheres fazendo aborto mesmo sendo uma prática ilegal*”. Observamos que houve um truncamento de ideia em: “*mas eu acho que às vezes não é porque ... / falta muito da educação sexual nas escolas... da prática de ensino...*” e por conta desse desvio, a debatedora não consegue fechar de forma clara o seu ponto de vista.

Em seguida D2 direcionou a mesma pergunta para D3, questionando o que ele achava do aborto. Percebemos que a debatedora optou por continuar nessa questão por conta da

demonstração de empolgação do público. Vejamos alguns trechos da resposta de D3. Vale ressaltar que, a partir desse momento não houve mais a atenção com o tempo de fala, D3 falou muito além do tempo pré-estabelecido em acordo. Como sua fala ficou muito extensa, em alguns pontos, repetitiva, optamos por trazer alguns fragmentos para efeito de análise.

### Exemplo 18

**D3:** a mesma pergunta?

**D2:** eu vou fazer a mesma pergunta.

**D3:** eu concordo com a fala da ... muitas pessoas defendem a::: ilegalização do aborto...nesse caso... tornar o aborto ilegal... é::: ... porque não têm conhecimento de que querendo ou não... mulheres continuarão abortando... mas as únicas que terão condições para abortar ... sem... é::: ... de forma segura... são as mulheres ricas...a questão é que em países onde o aborto não é legalizado...o aborto se torna um privilégio de mulheres ricas e de classe alta... não é sobre incentivar o aborto... o feminismo não incentiva o aborto... ele não chega lá e ... acho que todo mundo deve abortar... ele acredita que... caso a mulher queira abortar ela deve ter esse direito... de ter acesso a uma clínica de aborto segura... na qual ela não vai ter o risco de morrer... e não é sobre uma criança... o feto não é um ser vivo consciente...que vai sentir dor... e vai tá pedindo...não mamãe...não me mate... o feto é apenas um tecido de células que está sendo descartado...literalmente é só isso... muitas pessoas argumentam contra o aborto ... eles argumentam que o aborto é um assassinato... que ela tá matando uma vida... não... não é sobre isso... não é sobre assassinar um bebê... é apenas um::: ...não é um bebê formado...não é uma pessoa com consciência... e que vai sentir dor...

Nós precisamos de uma maior conscientização sobre o processo de aborto... sobre a gestação...sobre a questão social envolvendo o aborto... porque a verdade é que... se você é contra o aborto... você é contra o direito das mulheres de classe baixa e defende que apenas as mulheres ricas tenham acesso a questões de públicas saúde... porque o aborto é sim uma questão de saúde pública.

Na construção da fala de D3 é possível perceber um esforço para ordenar o pensamento a partir do que o ISD chama de capacidade cognitiva geral, o estudante ordena o pensar, organizando-o para então agir pela linguagem mesclando os seus pré-constituídos (conhecimento de mundo/conhecimento linguístico) e se apropria como sujeito do seu discurso no momento da interação no debate. Assim, diz sobre o mundo, constituindo-o como sujeito de opinião (Marcuschi; Dionisio (2010). Com relação à construção argumentativa de D3, observamos que o mesmo utilizou de argumentos de causa e efeito em: *você é contra o direito das mulheres de classe baixa e defende que apenas as mulheres ricas tenham acesso a questões de públicas saúde... porque o aborto é sim uma questão de saúde pública*. Nesse caso, D3 expressa que, mesmo que algumas pessoas sejam contra o aborto, ou contra a legalização do mesmo, acredita que ele vai continuar acontecendo entre mulheres que têm condições financeiras de fazê-lo. Infere-se que, na perspectiva do debatedor, ser contra não

resolverá a questão. Podemos verificar que, embora haja certa coerência na explanação e esforço na construção de sentido, na última colocação de D3 não há um argumento de autoridade, o estudante não fundamenta sua fala com base em alguma estatística ou alguma fonte de informação mais fundamentada que respalde sua tese final.

Após sua fala, o D3 tentou retomar a temática inicial perguntando ao debatedor 4 o que ele achava sobre a questão de muitos acharem que o feminismo seria um movimento contra homens. Vejamos:

#### **Exemplo 19**

**D3:** O que você acha... diria para as pessoas que afirmam que o feminismo é contra os homens?

**D4:** Eu falaria que o feminismo não é um movimento contra homens... a gente só quer uma igualdade na sociedade... que a gente quer ser tratada do mesmo jeito que eles... que... no mercado de trabalho a gente teja o nosso valor ...igual ao que eles recebe...e os nossos direitos.

Observamos que a resposta de D3 é elaborada sem muito argumento. Uma construção simples baseada no senso comum sem progressão da ideia, portanto, observamos um argumento de consenso na fala da debatedora.

No exemplo abaixo observamos uma retomada e refutação acerca da opinião de D3 sobre o aborto por uma estudante que estava como público, vamos chamá-la de A1 (aluna um):

#### **Exemplo 20**

**A1:** assim... não é que eu não concorde com a fala de D4... mas é que ele falou ... tipo assim... quando o aborto acontece não é um ser ainda que tá lá... que é ó::: ... uma célula... um feto... só que eu acho assim...foi bem forte o que tu falou... pra mim... assim...que querendo ou não ali vai gerar uma vida...

**D3:** mas a vida não tá gerada...

**A1:** mas vai gerar... e você...

**D3:** é a mesma coisa que uma semente...

**A1:** é uma vida que vai ser gerada ali.

A partir desse momento, percebemos uma mudança no comportamento do público que começa a ficar inquieto querendo falar também. Mas o professor pede para eles esperarem os debatedores concluírem suas colocações. Nesse ponto do debate também é possível ver mais

claramente a questão da controvérsia a partir de um tema e acordos pré-estabelecidos. Observamos uma excelente oportunidade dentro da prática educativa para a construção de conhecimento e relação de respeito para a resolução de conflitos sem violência. Uma atividade para viabilizar o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes. Vamos analisar o agir comunicativo dos debatedores que correspondem às características da atividade com o gênero textual debate de acordo com o nosso quadro número 2 na página 23 onde apresentamos condições argumentativas para o debate, verificamos na situação do exemplo 7: a existência de oposição entre os discursos: quando D3 e D4 discordam sobre a questão do aborto; a alternância dos turnos de fala: caracterizando-se como um debate; e quanto à progressão do tópico argumentativo: não há uma evidente progressão de ideia, os argumentos permanecem no lugar comum.

### 3º momento do debate

No terceiro momento do debate, o professor abriu espaço para a participação do público que, após a mudança para a temática do aborto, demonstrou mais motivação para participar. Vejamos abaixo alguns exemplos entre debatedores e colegas estudantes (público), que serão identificados por aluno 1, aluno 2 e aluno 3 (A1, A2 e A3).

#### **Exemplo 21**

**A1:** eu achei assim... eu achei plausível... muitos argumentos e falas de todos as pessoas que estavam no debate... assim... eu achei muito condizente... a única coisa assim que eu achei que não bateu... foi uma fala de D3 em relação ao aborto né? ... que ele tipo... eu entendo... eu entendi perfeitamente o que ele quis dizer ... só que ele falou de uma forma muito agressiva que acabou que ele tirou o contexto de tudo... que acabou que a fala dele se tornou errada... porque tipo assim... ele falou né? Que um amontoado de células não é vida... só que... perante a biologia e a ciência ... célula é vida... então a única coisa que eu fiquei assim:: ... foi por conta disso.

**D3:** eu só quis (inaudível)... não foi exatamente isso que eu falei... que um amontoado de células não é vida...meio que... um amontoado de células não é um ser vivo... ou seja... a célula em si não é um ser sem o seu complemento.../ tecido... ou (inaudível) ou enquanto é aquele tecido de células faz parte do corpo da mãe... ele não é por si só... ele é parte de outro ser... que no caso seria a mãe... a partir do momento que ele se desenvolve mais como um ser... aí sim se torna um ser vivo próprio separado da mãe.

**A1:** exatamente... bom... você está falando isso agora... mas diante do debate... naquele momento você não falou dessa forma...

**D3:** porque eu não tive um momento de elaborar minha fala... mas eu falei que um tecido de célula não é um ser vivo.

**A1:** exatamente... mas ... um tecido de célula é sim um ser vivo.

Neste recorte da atividade de debate, evidenciamos de forma clara a presença da controvérsia que leva A1 e D3 a formularem contra-argumentos no intuito de demonstrar que o outro não está coerente em suas colocações. Percebemos agora um agir pela linguagem a partir da confrontação de pontos de vistas que fortalece o desenvolvimento do debate e faz com esse momento de interação face a face instigue os estudantes a se desafiarem, mantendo-se firmes em suas colocações ou mudando as suas concepções, o que não foi o caso do embate entre A1 e D3. Também é possível notar que não houve progressão argumentativa já que ambos não se arriscaram com novas perspectivas temáticas para validar as suas afirmações.

Pela cadência da fala e escolha vocabular de A1 é possível inferir que a mesma estava bastante cautelosa para discordar de D3 sem ofender mais diretamente o mesmo. Vejamos quando ela diz: *“eu achei assim... eu achei plausível... muitos argumentos e falas de todas as pessoas que estavam no debate... assim... eu achei muito condizente...”* Primeiro, a estudante elogia as falas dos colegas para depois apresentar o ponto em que discorda de um dos debatedores. No caso, D3 que durante toda a atividade de debate, foi o que mais se pronunciou e o que mais se estendia nas explicações. Foi estipulado um tempo de fala de até cinco minutos para cada debatedor, mas D3, na maior parte de suas falas, ultrapassou esse tempo. Portanto, vimos que, no quesito respeito ao tempo, na atividade de debate, como uma característica importante, nesta ocasião não foi respeitado.

Vejamos mais uma sequência do debate a seguir:

### **Exemplo 22**

**A2:** é porque no dia que ele falou... ele tinha dito que não era vida... e é uma vida ali... a partir do momento ... como A1 disse... que já tinha a célula lá... pronto... já é uma vida... então você vai matar ali uma vida... e ele disse que não era.

**A3:** tenho alguns pontos ... primeiro ... lá no último debate D3 falou que um ser que não é racional ele não tem vida... ele falou literalmente isso...

**D3:** não.

**A3:** foi... você falou isso... que o feto não é vida... porque ele não é racional... então se você pensar por esse lado... um cachorro também não tem vida... o ser humano ... nenhum ser vai deixar de ser dependente porque ele sempre vai depender de um ecossistema (inaudível) sempre ele vai depender de alguma coisa... uma pessoa tá morrendo... ela vai no hospital... ela vai depender de outra pessoa pra salvar essa pessoa... sempre vai ser dependente... não tem como ser independente.

**D3:** eu falei que muitas pessoas criam a ideia de que o aborto é um ato imoral... porque ela acredita está assassinando bebês... mas isso não é verdade porque o bebê

... ele não possui consciência e ele não vai sentir dor... e ele não vai nem saber o que está acontecendo porque ele não é um ser racional consciente ... não é assassinato porque ele não é um ser racional e consciente.

**A1:** a forma como você falou não foi correta... e acabou tirando todo seu contexto... causando assim que sua fala ficasse errada... e foi como A2 falou ... você disse que ser irracional não é vida... foi literalmente isso que você falou...

**D3:** eu acho que lembro o que eu falei.

**A1:** exatamente... você falou isso.

**D3:** eu não falei isso.

**A1:** você falou isso.

A essa altura do debate, os alunos que representavam o público, representados por A1, A2 e A3, ficaram a todo tempo tentando provar que o debatedor 3 apresentou uma fala equivocada e aparentemente esperavam dele uma mudança de opinião, o que não aconteceu. A discussão estava se concentrando apenas no “disse não disse” e o professor achou por bem interromper e concluir a atividade já que o debate não estava mais progredindo.

Desse modo, nesse exemplo, verificamos a falta de clareza dos alunos quanto à definição de alguns conceitos, o que os levou a se confundirem nas suas colocações deixando seus discursos pouco claros e incoerentes gerando, em certos momentos, confusão quanto às opiniões apresentadas. Por exemplo, não ficaram claras as suas percepções sobre as definições de: ser consciente e ser racional, vida e ser vivo. Talvez, se deva a isso, a dificuldade de articular melhor as ideias, de não progredirem na elaboração de argumentos consistentes de forma que ampliassem a discussão e dessa maneira, aprofundar os conhecimentos acerca da temática. É importante enfatizar que não queremos com essa nossa análise dizer que se trata de um tema simples para alunos do primeiro ano do EM debaterem, ao contrário, é um tema complexo, polêmico e que mesmo quando discutido em outras ocasiões que não seja a sala de aula, gera bastante controvérsia, brigas e quase nunca se chega a um meio termo. Também é válido lembrar aqui que, este não era o tema proposto do início da atividade, mas que foi se encaminhando a partir de um tangenciamento do tema original e, naturalmente, por aflorar os ânimos da discussão, os alunos permaneceram nele.

A partir das análises realizadas nessa categoria, nós constatamos que, os estudantes conseguem participar da atividade de debate ainda que suas construções argumentativas precisem de mais argumentos de autoridade. No entanto, é importante lembrar que o agir comunicativo dos estudantes se mostrou apropriado para sua etapa escolar que corresponde ao

primeiro ano do ensino médio, uma vez que, é a partir de mais vivências dessa prática de ensino da oralidade e, mais especificamente, da prática de debate em sala de aula, que a capacidade argumentativa dos estudantes vai se aprimorando. Destarte, as habilidades de respeito ao tempo de fala, escuta atenta e respeito às diversas opiniões foi algo observado na atividade de debate da turma o que significa que esses estudantes tem boa capacidade comunicativa e que precisam apenas serem aprimoradas através do encorajamento em práticas linguageiras na sala de aula para que, desse modo, sintam-se cada vez mais preparados e seguros para interagirem em situações comunicativas formais expressando suas opiniões de forma clara e organizada.

#### *4.3.2 - O debate na aula de Língua Portuguesa (3º ano do EM)*

A atividade proposta na aula de Língua Portuguesa sugeria um debate acerca do tema: “A era da abreviação: os impactos da comunicação on-line na complexidade do pensamento”. Uma semana antes a professora já havia avisado a turma que a atividade aconteceria e sugeriu que eles pesquisassem sobre o tema para que a atividade ocorresse de forma produtiva. Ao fazer a abertura da aula, PLP após cumprimentar a turma, pergunta quem havia realizado a pesquisa sobre o tema sugerido para o debate. Neste momento, apenas cinco alunos levantaram a mão. De toda forma, PLP pediu para quem havia pesquisado que comesçassem suas explanações. Vejamos algumas falas proferidas. Vamos considerar os debatedores como D1, D2, D3, D4 e D5. Observemos o exemplo:

##### **Exemplo 23**

**D1:** eu vi...é... pelo que eu pesquisei sobre o tema e pelo que eu li ... confesso que na internet eu não achei muita coisa sobre... é muito escasso...mas... pelo que eu entendi é a questão da gente...é... (incompreensão) está muito ligado à tecnologia... principalmente na questão de praticidade... da rapidez...ao invés de este escrevendo um texto aí fica adaptando aquilo todo dia...se você ficar escrevendo só pq pq pq...acaba esquecendo o uso dos porquês...é só um exemplo... aí acaba regredindo na questão do português ... da norma escrita... porque tem muita gente que abrevia quase todas as palavras ... querendo ou não o que faz a gente aprender é a prática ... o dia a dia ... e quando a gente deixa de se habituar aquilo ... afeta o nosso cognitivo ...

**D2:** é... eu tinha lido também que ... (incompreensível) não é questão assim... de querer ou não querer estar dentro desse meio...porque estamos... tudo está em volta disso... só que o uso...a forma como a gente usa acabou nos viciando... então na verdade é a nossa forma de vê... é como se a tecnologia influenciasse até na mudança da nossa cultura... por exemplo... nós temos a norma culta da escrita... so que... a nossa pressa... como E1 falou acaba nos deixando sedentários...não só no físico...mas também o pensar e o escrever da forma correta... então essa via...esse

meio que a tecnologia criou prejudicou o nosso cognitivo...a nossa forma de pensar... e hoje em dia... como é que eu posso falar?... nossa geração ... ela tem o raciocínio muito mais lento do que as gerações antigas... (incompreensível).

Observamos nesses dois exemplos acima que, as duas estudantes conseguem, mesmo que com certa insegurança, apresentar suas explicações introdutórias sobre o que seria o tema do debate. Entretanto, percebemos a ausência de certa formalidade quanto à apresentação inicial, uma abertura do momento já que seriam as primeiras falas. As duas têm uma opinião afim quanto ao uso da linguagem abreviada afetar a cognição e aprendizagem, mas não apresentam argumento de autoridade ou exemplos que comprovem suas teses. As estudantes não formulam argumentos que comprovem o que estão defendendo. Silva (2016) nos lembra da variante escolar do debate público e sua finalidade de construção de saber coletivo sobre um determinado assunto. Nesse sentido, percebemos uma linha de raciocínio que se complementam nas falas de D1 e D2 para introduzir a explicação sobre o tema do debate.

Analise agora o próximo exemplo:

#### Exemplo 24

**D3:** é... eu pesquisei um pouquinho mais aprofundado sobre o tema... porque poderia falar um pouquinho sobre a língua portuguesa... de primeira instância quando eu vi ele eu não compreendi o que ele poderia dizer...mas poderia também remeter a outros âmbitos... aí eu pesquisei o que é essa era da abreviação... essa era da abreviação é basicamente esse século que a gente tá vivendo... é esse século onde tudo é mais dinâmico... onde tudo é mais prático... onde as coisas acontece no vapt-vupt e eu pesquisei o que é essa complexidade do pensamento... de acordo com Edgar...acho que é morin...não sei pronunciar inglês...Edgar... ele vai falar que esse desenvolvimento do pensamento é sobre interligar diferentes dimensões da realidade... ou seja... é sobre você vê uma situação...saber interligar... tipo...solucionar... e hoje em dia...a gente...infelizmente não tá tendo mais essa questão... vou parar e vou pensar... tá tudo muito rápido...a pessoa não tem mais um aprofundamento no que vai dizer... isso consequentemente vai afetando o nosso pensamento... vou citar o meu exemplo... antigamente eu ficava muito no instagram... aí eu percebi que isso estava me influenciando a não fazer as coisas que eu tinha que fazer... **porque por exemplo... eu gostava muito de ler... eu parei a leitura totalmente para ficar no instagram... entendeu?** ... isso adentra um pouquinho na comunicação... mas também adentra nos prejuízos das redes sociais... aí o que foi que eu fiz? ... eu decidi por mim desinstalar e olhar só quando tivesse uma coisa importante... eu voltei a ler mais e voltei a focar mais e eu acho que isso me ajudou profundamente... outra questão que eu queria pontuar aqui é sobre essa comunicação imediata... eu fui ler um artigo da BBC que fala que... o nome dele é geração digital... ele vai falar sobre os impactos que a gente tá tendo na nossa sociedade... eu sei que a gente não deveria falar assim mas as pessoas estão ficando...entre aspas... mais burras... mais lentas... porque elas não estão pensando... e antigamente... tinha um efeito... pera aí... efeito (incompreensão)... esse efeito era tipo assim... as gerações iam aumentando o QI... porém agora...esse QI está diminuindo...principalmente em países subdesenvolvidos... isso acontece por quê? Isso acontece porque quando algum jovem tem algum problema ele vai pesquisar na internet... isso é fato... eu não posso chegar e dizer que a internet é uma coisa

ruim...ela já faz parte da nossa vida... eu não posso ser hipócrita ao ponto de dizer que a internet não facilita nos estudos...facilita sim...mas a gente tem que saber lidar.

É possível analisar na fala de D3 que ela buscou apropriar-se do que se tratava o tema para participar do debate na aula de LP. A estudante apresentou muitas informações que acreditou serem pertinentes para a compreensão do tema proposto. Demonstra que o cuidado em ter buscado informações a deixou com mais segurança para falar. A construção da fala da estudante intercalar informações de fontes de pesquisa na internet com suas experiências pessoais: *“porque por exemplo... eu gostava muito de ler... eu parei a leitura totalmente para ficar no instagram... entendeu?”* Retomemos aqui o pensamento de Machado (2009) quando destaca que a formação social ocorre em torno de situações languageiras através dos mecanismos de apropriação dos conhecimentos de mundo e as subjetividades do sujeito em atividades discursivas contribuindo para o desenvolvimento humano. D3, além de exemplificar, também apresenta argumento de autoridade com o exemplo de Edgar Morin. Importante destacar a representação na fala da estudante da percepção de sua constituição enquanto sujeito, como afirmava Bakhtin (1997), que o sujeito se constitui através do contato social ouvindo os outros e elaborando seus próprios discursos a partir da assimilação. Podemos inferir que as manifestações languageiras escolhidas por D3 manifestam também o seu contexto enquanto uma adolescente que vivencia os aspectos abordados na discussão temática acerca da comunicação on-line, assim, a jovem sentiu-se com propriedade para expressar-se com base nas suas experiências e contexto de vida. De acordo com Bronckart (2012), essa é uma ação significativa da linguagem que acontece a partir da socialização humana. Observamos que D3 lançou mão de um texto de reportagem lida na internet para comprovar seus argumentos. E para dar credibilidade às informações utiliza argumento de autoridade citando Edgar Morin com a finalidade de sustentar sua opinião acerca das consequências negativas da comunicação por abreviação e a complexidade do pensamento.

#### **Exemplo 25**

**PLP:** quem mais pesquisou?...inclusive um dos temas sorteados era sobre inteligência artificial...certo?... Dentro da questão da inteligência artificial... tinha uma menção ao chat GPT...ok? e aí vocês podem pensar... será que esse site ...ele impacta ou não na complexidade do pensamento? De que forma?

**D1:** impacta... muitos trabalhos... muitas redações foram feitas por ele... então o aluno chega e a professora dá lá um tema de redação... ele vai lá no chat GPT e tá na mão... ele não tem a questão do pensamento...ele não pensa... tanto a questão de aprender porque a gente só aprende praticando...aí vem aquela questão de não vai aprender usar a vírgula...pontuação...onde põe crase...onde não põe...e a questão

também da criatividade de escrever uma redação...porque quando você tem aquilo pronto você não pensa...seu cérebro vai se acostumando com aquilo e você só regride e fica cada vez mais burro.

Neste momento presenciamos a intervenção da professora enquanto mediadora. Ela faz uma pergunta na tentativa de mobilizar e encorajar mais a participação dos estudantes. No entanto, a D1 volta a se pronunciar após o silêncio da turma. A professora continua:

#### **Exemplo 26**

**PLP:** os demais que só escutaram...chegaram a alguma conclusão? De tudo que ouviram...tiraram alguma coisa?... vocês podem falar...ninguém vai dizer nada com vocês não.

**D4:** tipo... eu sei o que eu penso...só que eu não sei com palavras explicar para a senhora.

**PLP:** diga mais ou menos como é que tá na sua cabeça.

**D4:** não... eu só pensei que vai retardar mais o conhecimento das pessoas ...porque eu acho que a nossa.../ainda vai ter mais o senso de entender a fundo...até pesquisar mais em livros não só na internet...mas eu acho que no futuro com o avanço as pessoas vão parar mais de comprar livros e vai ser só a tecnologia.

Por meio deste diálogo percebemos que o posicionamento de PLP impulsiona a produção de discurso de D4 e resulta no seu posicionamento mesmo que ainda com pouca ou quase nenhuma força argumentativa pela insuficiência de conhecimento acerca do tema.

Neste exemplo também percebemos na fala do estudante as consequências da ausência de práticas de oralidade em sala de aula. Muitos estudantes que estão concluindo o Ensino Médio ainda como dificuldades de expressar suas ideias, opiniões e de argumentar sobre um determinado tema. Para Copolla e Dolz (2020), o gênero debate se apresenta como um meio para desenvolver o espírito crítico dos estudantes e destacam a necessidade do ensino da oralidade, pois ainda se trata de uma prática pouco desenvolvida nas aulas.

Nesse viés, Ribeiro (2009) destaca a importância da interação verbal como elemento essencial da língua e que é pela linguagem que a argumentação se materializa. Mas como apropriar-se dessa habilidade da argumentação sem vivências corriqueiras de interação pela linguagem sobretudo, quando se trata de argumentação na escola? Quando D4 diz “*tipo...eu sei o que eu penso mas sei com palavras explicar para a senhora*” reverbera uma marca do pouco espaço que as práticas de ensino da oralidade ocupam no ambiente escolar. Ribeiro (2009), também destaca a importância da escola para fortalecer a capacidade argumentativa

dos estudantes reconhecendo suas capacidades e sua bagagem cultural. Vamos analisar mais um momento:

**Exemplo 27**

**PLP:** tudo bem...já que vocês abordaram alguns problemas...tem alguma forma de resolver essa situação?

**D4:** pegar a internet e tocar fogo.

**D1:** eu acho que ... ensinar a população a utilizar a tecnologia de uma forma ética sem prejudicar...é: ... tanto o individual quanto o coletivo.

**D5:** eu vejo muitos adultos influenciando crianças pequenas a se viciar na internet... minha irmã ela dá o celular pro meu sobrinho...ele tá viciado.

**D2:** é igual os pais... tem pais que tem crianças de três anos e dá o celular pra ele parar de chorar.

**PLP:** além disso... tem mais alguma coisa que caberia ser colocada em prática?

**D4:** acho que a escola deveria proibir o uso de celulares pois assim os alunos focariam em usar mais os livros.

**PLP:** então na percepção de vocês a solução seria a repreensão?

**D1:** eu acho que é preciso conscientizar.

O que podemos constatar a partir desse exemplo é que, apesar da instigação por parte da moderadora, a elaboração argumentativa dos estudantes ainda é muito superficial, mais inspirada em percepções pessoais com pouca fundamentação e argumentos mais consistentes. D5 centra sua fala numa situação familiar e não aprofunda com outros exemplos e informações. D4 demonstra falta de maturidade para elaborar uma fala com elementos plausíveis e organizados. Suas colocações são com base em escolhas e crenças pessoais. D1 elabora uma fala mais pautada no conhecimento pessoal já que sugere o ensino do uso correto das tecnologias. PLP interfere com tom persuasivo quanto ao uso da repreensão para saber se os demais concordavam ou discordavam. Logo, D1 refuta alegando que é a favor da conscientização.

Diante dessas exemplificações do debate na aula de LP e levando em consideração a pouca constância da realização de debates, bem como as insuficientes práticas escolares de ensino de gêneros orais, é que acreditamos ser a causa de estudantes pouco preparados para situações de argumentação. No que diz respeito a capacidade argumentativa observada nos estudantes nesse momento de interação, percebemos que a falta de uma sistematização do gênero e poucas práticas de debate em sala de aula faz com que o agir argumentativo dos

jovens fique comprometido. Assim, em algumas situações, e, levando em conta habilidades esperadas para alunos nessa etapa da Educação Básica, foi possível observar que apresentaram-se aquém do que explicita a BNCC para essa etapa da educação. Destarte, observamos construções de enunciados com poucas forças argumentativas e ausência de embasamentos mais sólidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados oriundos da pesquisa aqui apresentados, foi possível constatar que, a concepção dos professores entrevistados acerca do trabalho com o gênero debate em sala de aula é, em alguns aspectos, semelhante e em outros há peculiaridades, de acordo com a disciplina a qual lecionam. A partir das nossas análises foi possível inferir que o gênero debate ainda não é realizado com tanta frequência quanto deveria, já que é uma atividade que promove o desenvolvimento das capacidades argumentativas fundamentais para a convivência, exercício da cidadania e participação em diferentes atividades linguísticas em sociedade.

Identificamos que os professores observados consideram a atividade com o gênero debate em suas aulas, com algumas similaridades e diferenças. O professor de Filosofia utilizou o debate como meio para potencializar a aprendizagem dos conteúdos que trabalha em sua disciplina, portanto como atividade educacional e pedagógica. Foi possível observar que o professor seguiu as características estruturais e elementares do gênero na realização da sua atividade organizando a disposição dos alunos na sala, colocando os debatedores ao centro da sala. Além disso, o professor desempenhou a função de moderador e ficou responsável pela delimitação do tempo de fala dos estudantes, mesmo que em alguns momentos o tempo não tenha sido respeitado.

Já a professora de Língua Portuguesa, ao analisarmos os dados da entrevista, relacionando à observação e vídeo-gravação da realização da atividade de debate em sua aula, não foi possível constatar a presença do debate enquanto gênero ensinável. Não houve uma organização da sala para estruturar melhor os debatedores e público, não houve um acordo prévio de tempo de fala para cada participante, a discussão temática não possibilitou uma controvérsia, portanto a atividade, na nossa concepção e levando em consideração as características que trouxemos na discussão teórica dessa pesquisa, se caracterizou mais como um bate-papo de que com um debate.

No que diz respeito à percepção desses docentes acerca dos saberes e habilidades apreendidas através da atividade com o gênero debate, há uma visão em concordância quanto à capacidade de desenvolver a argumentação, a criticidade, a escuta, a e a organização de ideias. Quanto à participação e motivação dos alunos frente à atividade de debate, as percepções dos professores divergem, o que nos mostra que essa perspectiva está relacionada às características das disciplinas. Como a aula de Filosofia, em geral, propicia a discussão, os alunos se mostram mais motivados quando o professor os convida a um debate sobre um tema

específico. Já a Língua Portuguesa, historicamente é uma disciplina que preconiza mais a explicação de regras gramaticais e memorização das mesmas, e os alunos, conseqüentemente, apresentam mais resistência para se expressarem nas aulas. Nesse sentido, é preciso cada vez mais insistir, apesar dos desafios, no ensino e na realização de atividades com gêneros orais, e mais especificamente, o gênero debate que, por ser um gênero da esfera pública, se configura como uma prática social por meio da linguagem em sala de aula para que os estudantes se apropriem do mesmo.

No que diz respeito ao agir discente frente à atividade de debate em sala de aula chegamos as seguintes observações: Na aula de filosofia, os estudantes do 1º ano embora ainda em processo de amadurecimento dos aspectos argumentativos, sobretudo no que diz respeito a elaborar e organizar opiniões sobre um tema controverso como o feminismo por exemplo, e depois, tangenciando para a questão do aborto, demonstraram entusiasmo e engajamento em participar da proposta de debate sugerida pelo professor. Também foi possível observar respeito ao tempo de fala e às opiniões diversas, o que representa apropriação das normas de organização de um debate.

Com relação à atividade realizada na aula de LP, no que diz respeito ao agir discente do 3º ano, foi possível observar pouco engajamento com a atividade, com uma participação menor e pouca interação, embora tenha havido um esforço dos poucos mais de cinco alunos que se expressaram durante a atividade com relação ao tema proposto pela professora. Frente à essas constatações, acreditamos que, quanto mais se proporciona aos estudantes a participação nesse tipo de atividade mais eles se sentem confiantes e motivados a participarem de maneira efetiva, com oportunidade de desenvolverem a habilidade da argumentação e da fala, de modo a perderem o medo de se posicionar publicamente.

Quanto ao agir argumentativo, os argumentos observados, embora ainda sejam em sua maioria de senso comum e com pouca sustentação teórica, podemos considerar que os estudantes conseguiram construir e expressar suas opiniões e expressá-las, uma vez que esse agir argumentativo depende da amplitude ou ao menos uma apropriação básica do conhecimento temático que deve ser mobilizado para esse agir. Os estudantes fizeram uso de recursos argumentativos como exemplificação, retomada e refutação o que demonstra que essas habilidades de argumentação já se mostram bem presentes, só precisam ser aprimoradas com atividades sistemáticas que envolvam a leitura, a análise e a produção de textos argumentativos, entre eles o debate.

Portanto, acreditamos que a escola não pode deixar de promover situações em que os estudantes possam se expressar, ser ouvidos e desenvolver também, habilidades de escuta.

Entendemos que, a partir da vivência com situações autênticas de interação oral na sala de aula, os jovens poderão ser capazes de participar efetivamente das práticas sociais argumentativas, exercendo o papel de cidadãos críticos que se colocam em diferentes lugares e papéis sociais.

Assim, esperamos que este trabalho possa alcançar e abrir um diálogo com os pares, colaborando para fomentar essa discussão nas esferas acadêmica e escolar. Ademais, ciente das limitações e das lacunas aqui deixadas, consideramos a possibilidade de continuidade de exploração e ampliação do tema no que diz respeito à prática do gênero debate e as possibilidades e desafios quanto ao uso desse gênero no contexto escolar do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In Eduardo Lopes Piris; Moisés Olímpio Ferreira. **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra-PT: Grácio Editor, 2016.
- BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luiz Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, 23–38.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENTES, Anna Christina. **Oralidade, política e direitos humanos**. In ELIAS, Vanda Maria. Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto 2011. p. (41-53).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) acesso em: 10 maio, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. 2. Ed. São Paulo, SP: EDUC, 2012.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.
- BUENO, Luzia. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento**. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.
- CARVALHO, Robson Santos de; JR. FERRAREZI, Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Tradução Neide Luzia de Rezende. Cadernos de pesquisa, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHIARO, Sylvia de; LEITÃO, Selma. **O papel do professor na construção discursiva da argumentação na sala de aula**. Psicologia: reflexão e crítica. v.18. n.3. 2005, p.(350-357).

CODES, Ana Luiza Machado de; FONSECA, Sérgio Luiz Doscher da; ARAÚJO, Herton Ellery. **ENSINO MÉDIO: CONTEXTO E REFORMA. AFINAL, DO QUE SE TRATA?** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2021.

COPPOLA, Antônio; DOLZ, Joaquim. **Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário**: Evolução da distribuição da fala entre os (as) participantes. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 19-38, maio-ago. 2020.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA, Helena; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos; DIAS, Jaciluz. Mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos: uma proposta de análise. **Vereadas**, vol. 21, n. 23, 2017.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LEAL, Telma Ferraz. Interdisciplinaridade e diversidade: diálogos sobre heterogeneidade na alfabetização. Recife: Ed. UFPE, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Argumentação na escola: O conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Análise do eixo da oralidade do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (ano 2005 a 2014) 6º ao 9º anos**. In: MAGALHÃES, Tânia; REIS, Andreia Garcia; FERREIRA, Helena. *Concepção discursiva da linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2017. P. (61-83).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**. In: *Gêneros Textuais e Ensino*, 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In DIONISIO, Angela Paiva. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. (19-39).

MASSMANN, Débora. **Argumentação: em busca de um conceito**. *Revista Línguas e instrumentos linguísticos*, Campinas, SP. n.26 (99-111), 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis: Editora Vozes: 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **A produção textual como uma atividade colaborativa**. *Revista do GELNE*. Fortaleza, CE. v.3. n.2. 2001.

PEREIRA, Bruno Alves; SILVA, Williany Miranda. **O Debate no espaço escolar: objeto de ensino ou estratégia metodológica?** In ARAÚJO, Denise Lino; MIRANDA, Williany. **Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande, PB: Bagagem, 2013.

PINHEIRO, Eliane Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margareth. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717-722, 2005.

PINTO, Marinazia Cordeiro. **Estratégias de ensino do gênero oral debate regrado público. ARINAZIA CORDEIRO PINTO.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PROFLETRAS), 2015.

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

RICHARDSON, Roberto Jary. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **Tópicos sobre a educação: metodologia da pesquisa científica.** Salvador: Quarteto, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** (org.). 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, Maria Cristina Muller; GOMES, Neiva Maria Tebaldi. O agir de linguagem na escola: **Nonada Letras em Revista.** Porto Alegre, v. 1, n. 28. 2017.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros Orais na escola. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7(1): 240-252, Jan/jun. 2012.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos** I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

## APÊNDICE

- Roteiro da entrevista semiestruturada:

- 1- Você trabalha o gênero debate em suas aulas?
- 2- Com que frequência explora esse gênero nas suas aulas?
- 3- Com qual/quais finalidade(s) você trabalha o debate?
- 4- Que temas você explora nos debates que propõe em sala de aula?
- 5- O que e como você avalia os estudantes ao produzirem um debate?
- 6- Você considera que a prática com o gênero debate contribui para o processo de desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos? De que forma?
- 7- E para a sua disciplina, o gênero debate colabora? Em que sentido?
- 8- Que outras habilidades você acha que podem ser desenvolvidas pelos estudantes, a partir do trabalho em sala de aula com o gênero debate?
- 9- Os alunos demonstram-se interessados/motivados para participarem de debates? Como você vê a atuação deles na produção desse gênero
- 10- Enquanto professor (a) você percebe um aprimoramento/desenvolvimento do pensamento crítico dos seus alunos?
- 11- Com relação a sua formação acadêmica, você acredita que seu curso ofereceu subsídios para conhecimento e prática no que diz respeito ao ensino da oralidade e, em especial, ao ensino do debate? Se não, onde você busca subsídios?
- 12- O livro didático adotado pela escola traz propostas e orientações ao professor para o trabalho com o gênero debate?

- Roteiro da observação dos debates em sala de aula:

- Como o professor (a) prepara a turma/anuncia a realização do debate;
- Como se dá a organização do espaço da sala de aula para a realização da atividade;
- Quais as características/elementos do gênero são utilizadas na sala de aula;
- Como os estudantes se posicionam no durante o debate, como se expressam, quais tipos de argumentos mais utilizam;
- Como se dá o tempo de fala, o respeito às regras pré-estabelecidas, a escuta durante a atividade;
- Como ocorre o momento de encerramento do debate/avaliação da atividade.