

ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS, JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: ESCUTANDO A VOZ DOCENTE

ARGUMENTATION IN THE EDUCATION OF PEOPLE, JOUTH, ADULTS AND ELDERLY: LISTENING TO THE TEACHING VOICE

ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS, JÓVENES, ADULTOS Y ANCIANOS: ESCUCHANDO LA VOZ DOCENTE

Haíla Ivanilda da Silva¹

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel²

Resumo: Neste trabalho discute-se o olhar de uma docente da EJAI sobre a argumentação no âmbito do debate regrado. Aplica-se entrevista semiestruturada e analisa-se a sua fala de modo qualitativo. Mostra-se resultados reveladores da necessidade de um aprofundamento na temática e na formação docente.

Palavras-chave: Argumentação; alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas; voz docente.

Abstract: This paper discusses the view of a professor at EJAI on argumentation in the context of regulated debate. A semi-structured interview is applied and their speech is analyzed in a qualitative way. Results reveal the need for a deeper understanding of the theme and teacher training.

Keywords: Argumentation; literacy for Young, Adult and Elderly People; teaching voice.

Resumen: Este artículo analiza la visión de un profesor de la EJAI sobre la argumentación en el contexto del debate regulado. Se aplica una entrevista semiestructurada y se analiza su discurso de forma cualitativa. Los resultados revelan la necesidad de una comprensión más profunda del tema.

Palabras clave: Argumentación; alfabetización para Jóvenes, Adultos y Ancianos; enseñanza de la voz.

Introdução

Qual a compreensão do/a professor/a atuante na alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI) a respeito do trato com a argumentação no âmbito do gênero textual? Como ele/a analisa um conjunto de atividades voltadas para o ensino da argumentação? Neste artigo, nossa discussão se voltará para o trato com a argumentação no âmbito da prática pedagógica de uma professora atuante no primeiro segmento da EJAI. De modo específico, investigamos a compreensão da docente a respeito dessa ordem tipológica, e discutimos acerca das estratégias para o seu tratamento didático. Através deste estudo, buscamos ressaltar a importância de se pensar o ensino da argumentação na modalidade em questão, bem como considerar as especificidades, as necessidades e as vozes da docente.

O ensino da argumentação é uma das prescrições marcantes na agenda dos documentos que norteiam a educação brasileira (BRASIL, 1998, 2018; RIBEIRO, 2001), devendo ocorrer em todos os anos e modalidades. Dada essa compreensão, ensinar a argumentação implica na didatização dos variados gêneros textuais agrupados na ordem do argumentar, sejam eles escritos ou de domínio tipicamente falado (oralidade), conforme defendem os pressupostos

¹ Universidade de Pernambuco.

² Universidade de Pernambuco.

teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo-ISD (BRONCKART, 2007) e da Didática das Línguas genebrinas (SHCNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nessa direção, os gêneros argumentativos estão para professores/as e alunos/as como importantes auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. Focar o ensino da argumentação a partir do estudo dos gêneros possibilita aos indivíduos o desenvolvimento de competências que, em geral, não são apreendidas no cotidiano, por não fazerem parte das instâncias privadas de produção e por demandarem um maior grau de planejamento no uso da fala ou da escrita. (BRASIL, 1998).

A EJAI, ao longo do tempo, sofre um processo de escassez de políticas públicas de qualidade que sanem a dívida social caracterizadora dessa modalidade, e que tem se perpetuado com o passar dos anos. Nesse sentido, as pesquisas acadêmicas são espaços propícios para tornar essas discussões atuais e contribuir para que essa dívida seja lembrada e cobrada do poder público. Pensar a prática pedagógica do/a educador/a de EJAI, a produção de materiais didáticos de qualidade que atendam a essa modalidade é sinônimo de resistência, é dar voz e vez a jovens, adultos e idosos vitimados por uma sociedade que não propicia equidade social para todos.

Nessa direção, convidamos uma professora (Margarida/codnome) atuante na segunda fase da EJAI, de uma escola pública de uma cidade da Mata Norte de Pernambuco, para juntas pensarmos a respeito deste objeto de trabalho. Ela aceitou voluntariamente a, em um contexto de entrevista semiestrutura (BONI; QUARESMA, 2005), partilhar a sua compreensão acerca do ensino da argumentação na EJAI, a partir da análise de um conjunto de atividades que orientam a produção de um debate regrado. As atividades estavam dispostas na coleção de livro didático (LD) “É Bom Aprender” (SOUZA *et al.*, 2013) destinada a segunda fase da EJAI.

A experiência se deu no período de agosto a dezembro de 2018. Realizamos um trabalho de acompanhamento a docente através de atividades de observação participante, entrevista semiestruturada e escrita de diário de campo (MINAYO, 1994). Na vivência da observação participante objetivamos constatar através da prática de Margarida momentos em que ela evidenciasse sistematicamente a argumentação.

A entrevista semiestruturada ocorreu em apenas um dia, em aproximadamente 4/quatro horas, durante o período noturno, tendo em vista ter sido realizada no horário de trabalho da docente, na escola, mais precisamente, na sala dos professores, local escolhido pela docente, tendo em vista o silêncio propício para a sua reflexão e para que os áudios fossem gravados com maior qualidade. A entrevista foi gravada e transcrita posteriormente. Utilizamos a gravação em áudio, por considerarmos, aportadas em Bortoni-Ricardo (2008), que esta técnica se configura como um meio apropriado para coleta de dados, tendo em vista que permiti ao pesquisador/a revisitar as informações, tirar dúvidas e refinar a teoria que está sendo construída.

Devemos destacar que, antes de realizarmos a entrevista com a docente, entregamos a ela, com antecedência, a atividade (junto com o livro) que seria analisada. Nosso objetivo era que a professora pudesse observar o tratamento didático com a argumentação. Não houve de nossa parte exigências quanto aos elementos argumentativos que deveriam ou não ser analisados por ela, visto que nosso objetivo era deixar que a professora realizasse sua análise com a menor interferência possível, pois assim poderíamos entender qual a sua compreensão acerca do ensino da argumentação.

Enfatizamos ainda que fez parte do processo de coleta de dados o nosso compromisso ético com a docente, no sentido de preservar a sua identidade, bem como de entregarmos uma cópia da transcrição de suas falas a fim de que o sujeito pudesse lê-las e revisá-las antes de serem divulgadas. Com esse acordo, deixamos a docente livre para ocultar ou acrescentar as informações que desejasse. Além disso, mantivemos o nosso compromisso de guardar de forma sigilosa as cópias das gravações após a finalização da pesquisa. Destacamos que não houve alteração nos materiais após a revisão e o consentimento da docente para a divulgação.

A partir da imersão nos dados, mapeamos os seguintes focos analíticos destacados na fala da docente: i) compreensão docente a respeito do ensino da argumentação no âmbito do gênero textual; ii) estratégias didáticas para o ensino da argumentação ii.i) tema; ii.ii) papéis sociais que compõem o gênero; ii.iii) controle do tempo de fala de cada debatedor e respeito aos turnos conversacionais; ii.iv) divisão dos/as alunos/as ante aos pontos de vista; ii.v) pesquisa sobre o tema; e ii.vi) avaliação. Os dados gerados foram tratados com base em uma perspectiva qualitativa, a partir do emprego de elementos da técnica da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016, p. 42).

Sendo assim, organizamos este trabalho, inicialmente situando a argumentação e o seu ensino, posteriormente detalharemos a análise do material e, por fim, erguemos algumas considerações.

Argumentação e ensino

Em nossas ações diárias utilizamos argumentos para defender nossas opiniões e/ou interesses, para persuadir nossos interlocutores, para justificar/expressar nossos pontos de vista em relação à determinada opinião (BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2011). Assim, a argumentação se constitui como ato linguístico fundamental, uma vez que a todo e qualquer discurso subjaz um posicionamento e as dimensões ideológicas do sujeito (KOCH, 2011).

Na escola, o conteúdo está presente nos currículos que norteiam todas as etapas e modalidades da educação básica, inclusive a EJA. Os documentos norteadores da educação brasileira orientam que o ensino da argumentação em sala de aula deve ser capaz de contribuir para o/a aluno/a à: i) “Posicionar-se em relação a diferentes temas tratados.”; ii) “Identificar a posição do outro em relação a diferentes temas tratados.”; iii) “Defender posições fundamentando argumentos com exemplos e informações.”; iv) “Reconhecer os argumentos apresentados na defesa de uma posição, avaliando a pertinência dos exemplos e informações que o fundamentam.”; v) “Fazer intervenções coerentes com os temas tratados.” (RIBEIRO, 2001, p. 65-66).

Nesse contexto, a base do ensino da argumentação ancorasse nas respostas às necessidades de efetiva participação dos/as aprendizes nas múltiplas atividades de uso da linguagem, que fazem parte do contexto social em que os/as educandos estão inseridos. E como ensinar a argumentação? Qual deve ser o ponto de partida? Em resposta a esse questionamento, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) orienta que esse ensino deve ocorrer a partir da didatização dos variados gêneros textuais argumentativos, tendo em vista que são ferramentas que podem auxiliar professores/as e alunos/as no processo de ensino e aprendizagem.

Os gêneros são imprescindíveis na comunicação verbal (BAKTIN, 2011). Segundo Bronckart (2007), eles são os mecanismos essenciais para a socialização humana e inserção nas práticas comunicativas. Nesse sentido, a interação humana é mediada pela linguagem e os gêneros são a base para a possibilidade de negociação, de representação, do agir comunicativo. Para Bakhtin (2011, p. 285) “quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos tanto plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade – autonomia –, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação”.

Aportadas na perspectiva desses autores, tomamos a argumentação a partir da arquitetura textual do debate regrado. Schneuwly e Dolz (2004, p. 72) conceituam o debate regrado como

Um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 72).

O debate regrado pertence originalmente a esfera pública formal, e é recorrente, principalmente, dos meios midiáticos e escolar/acadêmico. No debate regrado, o/os debatedor/es objetiva/m a “exposição de razão em defesa de uma opinião contra um argumento” (COSTA, 2009, p. 94). Em outras palavras, trata-se de uma “interação que reúne, pelo menos, três pessoas, principalmente, nos contextos jornalísticos e escolar/acadêmico, para tratar de um assunto que permita uma divergência de opiniões” (PEREIRA; SILVA, 2020, p. 177).

Do ponto de vista da estrutura, o debate regrado conta com os seguintes papéis sociais: i) debatedor/a, que defende diferentes opiniões ou opiniões opostas a partir de múltiplos argumentos; ii) moderador/a, cuja função é organizar a realização do debate, exercendo tarefas como cumprimentar os participantes, apresentar os debatedores, expor o tema, mediar a relação entre debatedores e plateia (se for o caso); iii) auditório/plateia, que ouvem os argumentos expostos pelos debatedores, podendo ou não questioná-los, o que irá depender das regras pré-estabelecidas, que determinarão, entre outros aspectos, a participação ou não do auditório e como se dará essa participação (RIBEIRO, 2009).

No que se refere à dinâmica de realização do debate, os seguintes comportamentos devem ser considerados: i) regulação ou dinâmica das trocas: escuta do outro, organização do discurso e posicionamentos ii) justificação: sustentação do posicionamento utilizando argumentos; iii) refutação: réplica, contestação. A depender do nível do debate, há também a utilização de réplicas e trélicas, geradores de um debate mais completo e com um nível mais alto no campo da informatividade.

Além dos aspectos mencionados, outros aspectos também contribuem para atribuir maior formalidade ao debate regrado, são eles: aspectos extralinguísticos; aspectos paralinguísticos; e aspectos cinésicos. Todos esses aspectos possuem uma estreita relação com os aspectos linguísticos relacionados à produção verbal em si, sendo, portanto, inseparáveis, pois o uso do conjunto é que produz a significação ao texto (CAVALCANTE; MELO, 2006).

É importante enfatizarmos que, se faz relevante que a didatização do debate regrado ocorra mediante o aprofundamento de todos esses aspectos, anteriormente mencionados. Conforme Oliveira (2016), a didatização de gêneros formais/públicos, como o debate regrado, necessita da atenção desses aspectos linguísticos, pois, do contrário, corre-se o risco de se perder a atenção do auditório ou até mesmo, a credibilidade no debatedor. Portanto, num trabalho didático com o debate regrado, é preciso instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, nas interações com seus pares, as determinações sociais dessa situação de comunicação, assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo. Nesse contexto, as intervenções sistemáticas do/a professor/a desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o gênero textual.

Essa costura teórica embasa a análise dos dados aqui tratados, e que serão apresentados a seguir.

Argumentação, EJAI, voz docente: análise dos dados

Nesta seção de análise mostraremos, inicialmente, como se organizou a proposta do livro analisada por Margarida.

A atividade, inserida na unidade 4 (quatro), no volume 2 da obra “É Bom Aprender”, organizada por Souza *et al.* (2013), é iniciada com a etapa de planejamento, em que os/as alunos/as são convidados a desenvolverem um debate sobre a “Proibição no Brasil do trabalho para menores de 16 anos de idade”. Para isso, são apresentados três pontos de vista diferenciados sobre a mesma temática: i) a favor da proibição; ii) contrário à proibição; e iii) intermediário à proibição.

Ainda na etapa de planejamento, apresenta diferentes papéis sociais vivenciados pelos sujeitos na construção do debate: moderador, plateia, debatedores/as. Em seguida, apresenta o conceito do gênero: o debate é “uma discussão em que são apresentados argumentos geralmente

contrários sobre determinado assunto”, em que os participantes “são chamados de debatedores. A pessoa encarregada de organizar o debate [...] é chamada de moderador. Aqueles que assistem ao debate são chamados de público” (SOUZA et al., 2013, p. 80). Adiante, orienta para que a plateia não só assista à realização do gênero, mas participe “enviando ao moderador, por escrito, perguntas aos debatedores no decorrer da discussão” (SOUZA et al., 2013, p. 80).

Na continuação, a obra sugere que os/as alunos/as consultem informações em outras fontes, com vistas a aprofundar o conhecimento sobre a temática a ser debatida “seria interessante que antes do dia marcado, todos pesquiassem o assunto” (SOUZA et al., 2013, p. 80). Posteriormente, convida-os/as a organizarem um debate com os colegas e professores a partir do seguinte questionamento: “A lei deve permitir que pessoas com menos de 16 anos trabalhem? Por quê” (SOUZA et al., 2013, p. 80). Por fim, recomenda a avaliação da atividade pelo grupo-sala: “Foi bom o desempenho de todos os participantes do debate? Na minha vez de participar, soube ouvir e respeitar a opinião dos meus colegas, mesmo não concordando com ela?” (SOUZA et al., 2013, p. 80).

Diante da proposta, observamos que Margarida inicia sua reflexão sobre o tema “Proibição no Brasil do trabalho para menores de 16 anos de idade” (SOUZA et al., 2013, p. 79-80). Para a docente,

[...] essa questão do trabalho infantil, que a gente sabe que, infelizmente, existe no Brasil. Então, na medida em que o autor, ele propõe essa discussão aqui, então tá dentro do, como é que a gente pode dizer, da realidade do aluno da EJA. Enquanto em outros livros, muitas vezes, a gente vê que não tá dentro, têm alguns assuntos que não tão dentro do, da realidade deles.

Podemos destacar dois aspectos na fala da docente: 1) compreensão de que o tema está em sintonia com a realidade de seus(suas) alunos/as; 2) crítica a livros que ignoram as experiências dos sujeitos da EJAI.

Neste movimento, embora a professora não deixe explícito que está enxergando a pertinência do tema para o gênero debate regrado, pois seu foco parece voltado para a relevância do conteúdo temático, ela demonstra compreender a estreita relação entre a discussão proposta e a sua vinculação com as histórias de vida dos/as alunos/as. Histórias essas marcadas por evasão escolar na infância, ausência de escolas próximas a sua residência etc.

Embora o tema escolhido pela obra possa trazer memórias que remetem a negação de direitos aos alunos/as da EJAI, pela sua natureza polêmica, ele pode ser entendido como gerador para a vivência do gênero debate regrado. A partir dele pode-se resgatar os conhecimentos prévios dos alunos/as e contribuir para a ampliação da visão dos/as educandos em relação a temas sociais, como, por exemplo, o trabalho, as garantias legais, seu ser e estar no mundo, (FREIRE, 2014), bem como, para questões relacionadas as especificidades do gênero textual.

Notemos também que ao mencionar a respeito do tratamento da temática e a sua relevância para o seu grupo-sala, Margarida chama a atenção para o papel do LD como recurso que necessita estar em sintonia com as demandas do seu público-alvo. Para a docente, a obra em questão está em sintonia com questões sociais, como ressalta Bezerra (2002),

Há uma tendência em estruturar-se as lições em torno de temas sociais (fome, desemprego, educação, discriminação), do interesse da faixa etária do público ao qual se destinam os livros [...] e, em menor escala, de temas pouco convencionais em livros didáticos [...]. essa diversidade de temas envolve também contextos culturais diferentes (urbano, rural, doméstico, social), o que poderia favorecer a exploração textual de forma eficaz, inclusive contemplando a interdisciplinaridade (BEZERRA, 2002, p. 40).

No processo de escuta da docente, observamos a sua atenção para as teses apresentadas pela coleção. Segundo Ducrot (1990), a tese é um princípio interno à própria língua e está ligada a um ponto de vista assumido pelos produtores do texto. Em outras palavras, uma espécie de sentença principal da argumentação, visto que em torno dela é que circulam as evidências ou formas de persuasão que comprovam a sua veracidade ou conquistem a nossa adesão ao que está sendo dito.

As teses apresentadas pela obra explicitam três pontos de vista distintos, como podemos ver a seguir: i) “Se um jovem começa a trabalhar antes dos 16 anos, deixa de ter as vivências próprias dessa idade e prejudica seus estudos. Com isso, perde a chance de conseguir boas oportunidades de emprego futuramente.” ii) “Trabalhar desde muito jovem é importante para que a pessoa adquira conhecimentos que a ajudarão na profissão que terá no futuro.” iii) “Trabalhar antes dos 16 anos deve ser permitido pela lei, desde que o jovem tenha pelo menos 14 anos, que continue a estudar e não realize trabalho que coloque em risco a sua saúde física e mental.” (SOUZA *et al.*, 2013, p. 80).

Ao refletir sobre as teses, a professora deixa claro a compreensão de que elas poderiam ajudar os/as alunos/as a tomarem diferentes posicionamentos ante ao que lhes estava posto, para reafirmá-la ou negá-la. Frente a essa questão, a docente se coloca:

Eu acho que ele [o livro didático], nesse sentido aí, ele quis é, fazer com que o aluno, ele, como é que eu posso dizer? Ele se coloque no lugar desses jovens, não é? Pra que ele veja aí qual a melhor atitude nesse sentido. Eu acho que foi a questão de um, a palavra fugiu... como se ele quisesse assim, cutucar os alunos, entendeu?

Margarida demonstra compreender que a intenção da atividade é a de provocar nos/as alunos/as a tomada de um posicionamento em relação ao tema. A sua fala realça a afirmação de Lima e Leal (2014), ao defenderem que um tratamento didático com o texto argumentativo em sala de aula demanda um tema polêmico, opiniões divergentes no sentido de conduzir a estruturação dos argumentos que se efetivarão e subsidiarão o confronto de ideias, de modo a construir concepções e realidades. Mesmo reconhecendo a relevância e a potência das teses apresentadas pela obra, a professora acredita que para a exploração do tema do debate com seus alunos/as, não seria necessário apresentar os três pontos de vista.

[...] se fosse pra usar esse tema aí, seria mais viável deixar livre, do que eu dá aquela parte lá pra eles terem que defender. Eu acho que ficaria melhor eles ficarem livre. Eu poderia até dá o tema, né? Esse tema aí proposto, mas eles iriam falar livremente. Eu acho que ficaria melhor. Porque assim, cada turma tem a sua especificidade, na minha, eu acho, pelo menos, eu acho que seria mais viável dá o tema e deixar em aberto. Poderia ser, até no momento, a gente, é, introduzir, logo aquilo lá, mas assim, seria mais, eu acho mais viável se eles ficassem livres.

No fragmento acima, a docente parece desconsiderar a importância de debater o tema estruturado nas teses divergentes. Embora realce que “cada turma tem a sua especificidade, na minha, eu acho, pelo menos, eu acho que seria mais viável dá o tema e deixar em aberto”, parece haver um afastamento da natureza do gênero debate regrado, que demanda um tema polêmico gerador de posições controversas, sobre as quais possam se refletir para a formação de opiniões. Esse movimento pode favorecer o desenvolvimento de “novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 72).

Além de se posicionar sobre as diferentes posições apresentadas pela obra para o desenvolvimento do debate regrado, a docente tece reflexões a respeito dos diferentes papéis

sociais exercidos pelos interlocutores/as em um debate. Sua fala advém a partir do olhar para o fragmento disposto no livro que diz:

As pessoas que participam de um debate são chamadas de debatedores. A pessoa encarregada de manter a organização durante o debate, controlando o tempo de fala de cada debatedor, não deixando mais de uma pessoa falar ao mesmo tempo, entre outras funções, é chamada de moderador. Aqueles que assistem ao debate compõem o público. O público pode participar enviando diretamente ao moderador, por escrito, perguntas aos debatedores no decorrer das discussões (SOUZA *et al.*, 2013, p. 80).

No tocante aos papéis sociais, Margarida emite a seguinte opinião:

[...] eu poderia mudar alguma coisa... deixa eu ver... no caso, pra eu expor isso aí em sala, como era que eu faria, não é isso? [...] Pra eles saberem esses nomes [debatedores, moderador e público] exatos aí? Acho que não. Pra não confundir a cabeça deles. [...] eles podem não saber exatamente os nomes científicos, mas eles sabem exatamente que existem aquelas pessoas, responsável pra tal coisa.

Inicialmente, percebemos certa resistência por parte da docente em identificar os diferentes papéis sociais que os sujeitos desempenham na vivência do gênero (debatedores, moderador e público). Na compreensão dela, mobilizar as classificações poderia confundir seus alunos/as. Por outro lado, a docente reconhece que os alunos/as, embora sem conhecer tais papéis, tenham a compreensão de como cada um deles é exercido pelos/as sujeitos na realização do debate. Com essa postura, Margarida parece nos revelar certa resistência em tratar, de modo mais formal, a estrutura do gênero (RIBEIRO, 2009).

Prosseguindo com a sua fala, a professora defende a ideia de trazer a memória dos/as alunos/as o modelo de debate apresentado na televisão

[...] como eles acompanham muito essas questões em televisão, então assim, eles sabem que têm as pessoas que fazem a pergunta, que, no caso, é os moderadores, têm os que respondem, e ainda têm aqueles que ficam assistindo. É porque é tão, tal que assim, como eles acompanham mais jornal do que eu, quando eu tenho assim, quando era no tempo de política, eles chegavam falando dos debates que eles assistiam.

Vemos no fragmento acima certa preocupação em observar o debate regrado a partir de uma situação mais próxima aquela vivenciada no cotidiano em que o gênero se apresenta para o/a aluno/a, como, por exemplo, no debate político apresentado em emissoras de televisão. Sabemos que embora o debate político, que ocorre na TV, por exemplo, possa ilustrar as características gerais do debate, Schneuwly e Dolz (2004) alerta-nos sobre as limitações do modelo. Para os autores, muitas vezes, esse tipo de debate não se pauta pelo uso da argumentação com base em informações verdadeiras, mas pela presença de meias verdades. Em seu conteúdo, por vezes, a intenção não é a de convencer o público a respeito de alguma coisa, mas tão somente de ridicularizar o/a outro/a.

Dessa forma, tornar o debate regrado objeto de ensino tendo como base o debate televisivo pode não ser a melhor escolha para a didatização do gênero, uma vez que pode dificultar o acesso ao aprendizado possível em relação ao seu processo de didatização, que vai desde o respeito à fala e a opinião do outro, até estratégias mais complexas de argumentação.

Assim, embora o debate político/televisivo possa ser levado em consideração ao se trabalhar com o gênero debate, devemos considerar as limitações apontadas pelos autores.

Outro ponto a ser discutido na fala de Margarida diz respeito à importância da contextualização e do reconhecimento dos papéis sociais em um debate. Ao favorecer aos/as alunos/as essa visão de utilização da fala pública, o docente contribui para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de realizar as múltiplas práticas de linguagem enquanto cidadãos (BRASIL, 1998). Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da competência discursiva e linguística do educando.

Em seguida, observamos as considerações da docente em relação ao controle do tempo de fala de cada debatedor e o respeito aos turnos conversacionais. De acordo com a professora, seus(suas) alunos/as compreendem a função dessas regras no debate regrado. Para ela, no contexto da vivência do gênero,

[...] eles vão ver o desenrolar, né, e na medida que a gente tá em sala de aula, trabalhando esse gênero, eles vão ter que saber que, na hora que um tiver falando, eles têm que se calar pra escutar, pra ver se eles estão de acordo, para que chegar na hora deles, eles também podem falar. Então, assim, vão saber que tudo tem sua hora e sua regra.

Notemos que a professora parece compreender que a questão das regras para organização dos turnos conversacionais, aquelas que precisam existir para a garantia de um bom debate regrado, podem ser aprendidas pelos/as alunos/as no fluxo das atividades. Entretanto, sua fala parece revelar que não necessitaria de momentos específicos de reflexão sobre as regras.

Em se tratando dessas regras sociais, Ribeiro (2009) afirma que, existem comportamentos que devem fazer parte de qualquer debate, visto que a dinâmica de funcionamento desse gênero se dá em torno da: i) regulação ou dinâmica das trocas: escuta do outro, organização do discurso e posicionamentos; ii) justificação: sustentação do posicionamento utilizando argumentos; iii) refutação: réplica, contestação. São condutas que precisam, portanto, ser previamente acordadas com os participantes do gênero, estabelecidas pelo/a mediador/a, que deverá se responsabilizar, também, pela manutenção delas ao longo da ação. Frente a esse conjunto de regras ensináveis, parece não haver uma atenção especial por parte da docente.

A professora segue a análise da proposta e discute a recomendação do livro para que os/as alunos/as pesquisem em diferentes fontes e ampliem a construção do debate regrado. Para Margarida, o movimento sugerido pela obra pode contribuir para que cada aluno/a possa “construir as opiniões deles”.

A docente continua:

Porque, até então, eles vão ter que saber algumas informações importantes pra poder eles defenderem o ponto de vista deles. Mas, assim, no caso dos meus, se for pra fazer assim uma pesquisa em livros, em alguma coisa, eles não vão conseguir. Porque, assim, [...] a turma é uma turma de segunda fase, mas é uma turma que a gente tem vários níveis dentro da mesma turma.

Como sinaliza o fragmento, a docente deixa transparecer a importância da pesquisa como um momento de preparação/busca de aprofundar os conhecimentos a respeito do tema e do ponto de vista que será defendido. Contudo, destaca a dificuldade de seus alunos/as consultarem livros e outros materiais em virtude de parte do grupo não ter o domínio da escrita e da leitura, uma vez que, não estão alfabetizados.

Podemos acentuar, a partir do que a docente revela, um cenário de denúncia de desigualdades históricas, que se relacionam a negação das garantias de acesso a alfabetização, direito assegurado pelo Plano Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014). Como relata Margarida, a sua turma é multisseriada, configuração que, além dos desafios naturais da heterogeneidade, agrega sujeitos que já dominam o sistema alfabético de escrita e aqueles que estão em processo de alfabetização. Este cenário desafia a docente a ter que pensar em estratégias que envolvam todos/as os alunos/as no ato da pesquisa em suportes escritos, respeitando a forma em que cada um/a ampliará seus conhecimentos em relação ao tema.

Ao prosseguir, a docente observa acerca de uma das questões finais propostas pela obra, que se refere a atividade que endereça um conjunto de perguntas orientadas para a avaliação da performance dos/as participantes. São elas: “Foi bom o desempenho de todos os participantes do debate? Na minha vez de participar, soube ouvir e respeitar a opinião dos meus colegas, mesmo não concordando com elas?” (SOUZA *et al.*, 2013, p. 80).

Ao observar a proposta, Margarida faz as seguintes colocações: “*Eu acho que todo professor, na medida que ele faz um debate, uma atividade argumentativa como a gente tá discutindo aqui, ele sempre ver esses dois pontos aqui que foram propostos, a participação deles e se eles souberam respeitar a opinião dos colegas*”.

A fala da professora está em consonância com algumas habilidades que precisam ser adquiridas pelos alunos/as no processo de sistematização da argumentação, e que, portanto, devem fazer parte do processo de avaliação, dentre elas, o respeito as opiniões divergentes (RIBEIRO, 2001). Brandão, Leal e Nascimento (2011, p. 148) dizem que “a argumentação se dá a partir do momento em que é provável a emergência de opiniões controversas sobre um determinado tema”. As autoras consideram que a argumentação também pode ser desenvolvida a partir de situações cuja finalidade é orientar um determinado comportamento ou convencer o outro a respeito da valorização de uma atitude específica, ante situações coletivas de construção de uma ideia, resolução de problemas, deliberação sobre algo etc.

Ainda sobre a atividade de avaliação proposta pela obra, a professora prossegue:

Eu acho que, assim, independente do assunto que é discutido na roda de conversa, é importante que se faça essa avaliação. Isso é importante dentro desse tipo de atividade, a gente fazer essas observações. Porque, até então, se você tá preparando um jovem, um adulto para a vida, é importante que, na medida que você esteja trabalhando com ele, você veja esses pontos, não é, e possa orientá-los para que eles se sintam seguros lá fora.

Nesse fragmento, a docente parece utilizar o termo “roda de conversa” como sinônimo para “debate”. Porém, como sabemos, esse é um equívoco conceitual, por que a roda de conversa “apresenta-se como um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico” (MELO; CRUZ, 2014, p. 31). Essa técnica didática abre espaços para que os sujeitos envolvidos no processo educativo (professor/as e alunos/as) estabeleçam um espaço de diálogos e interação no contexto escolar, expandindo suas percepções sobre si e sobre o outro, em um movimento de singularidade e compreensão sobre a voz do outro em seu espaço de tempo.

O debate regrado, por sua vez, é uma “interação que reúne, pelo menos, três pessoas, principalmente, nos contextos jornalísticos e escolar/acadêmico, para tratar de um assunto que permita uma divergência de opiniões” (PEREIRA; SILVA, 2020, p. 177). Portanto, não se assemelha a estratégia metodológica acima descrita, pois se caracteriza como um gênero textual oral formal público.

No mais, concordamos com a docente quando afirma que os pontos mencionados e avaliados pela atividade contribuem para que os aprendizes se sintam mais seguros com o uso da língua em contexto extraescolar, visto que trata de uma proposta didática que possibilita a aprendizagem de habilidades que não se limitam aos usos escolares, mas que ampliam as competências necessárias à fala em múltiplas práticas sociais.

Considerações finais

Ao final desse texto, o que podemos destacar como principais contribuições para se pensar a respeito da compreensão docente acerca da argumentação no âmbito do gênero textual, bem como a respeito da sua análise ao conjunto de estratégias disponibilizadas pela atividade do LD?

Em primeiro lugar, realçamos a necessidade de se escutar o/a professor/a. Este/esta profissional não pode estar separado de um movimento de pesquisa que ponha em relevo os saberes que ele/a adquiriu em sua formação e em sua prática, para operar com estratégias didáticas ofertadas pelos livros didáticos, dentre outros materiais que adentram a sala de aula.

Em um segundo lugar, acreditamos que ao criar o ambiente propício de compartilhamento, geramos espaços de percepção de possíveis limites e possibilidades da proposta didática, bem como, do olhar empregado pelo/a professor/a no processo de análise. No trabalho, por exemplo, revelou que a análise docente apresentou lacunas de ordem conceitual, terminológica e metodológica sobre com a argumentação e o gênero debate regrado. Cenário inquietante, mas revelador da necessidade de um aprofundamento maior na formação docente.

Nessa direção, compreendemos que este trabalho apresenta, como desdobramento, evidências da necessidade urgente de olharmos mais atentamente para os currículos formativos dos professores/as, bem como para os cursos de formação continuada, no sentido de explorem questões relativas ao trabalho com a argumentação, apresentada como conteúdo didático, cujas capacidades de linguagem desenvolvidas no ambiente escolar não se limitam a escola, mas visam expandir a competência comunicativa dos sujeitos para as diferentes instâncias de uso da língua.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. M.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 47-66.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan.-jul. 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F.; NASCIMENTO, B. E. S. Aprendendo a argumentar: o ensino da oralidade nos livros didáticos de alfabetização. In: MARCUSCHI, B.; LEAL, T. F. (Org.). *Estudos sobre educação e linguagem: da educação infantil ao ensino médio*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. p. 147-178.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: Acesso em: 26 jun. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_18jun_site.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Ministérios da Educação. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/MEC. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extesao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem em relação à língua – homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

CAVALCANTE, M. C. B; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 181-198.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUCROT, O. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, F. M.; LEAL, T. F. A argumentação na escola: uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem. In: LIMA, A.; PESSOA, A. C. (Org.). *Questões de linguagem: pesquisa e ensino em produção de textos e análise linguística*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. p. 65-88.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, P. T. C. *Debate regrado no livro didático da EJA: análise da percepção docente sobre as estratégias de ensino do gênero oral*. Nazaré da Mata: CMN/UPE, 2016. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, 2016.

PEREIRA, B. A.; SILVA, W. M. O gênero debate no ensino de português: uma investigação sobre o livro didático em sala de aula. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 01, p. 175-195, 2020.

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

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). *Educação para jovens e adultos – ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento*. Brasília: MEC; Ação Educativa, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, C. G. *et al. É bom aprender: educação de jovens e adultos – anos iniciais do ensino fundamental – edição renovada*. São Paulo: FTD, 2013. (Coleção é bom aprender).

Sobre as autoras

Haíla Ivanilda da Silva. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE). Mestre em Educação pela referida instituição. Professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Pernambuco. Membro do Grupo de Estudo em Ensino, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA).

E-mail: hailasilva@live.com.

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE). Professora Permanente e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/UPE). Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Coordenadora do Grupo de Estudos em Ensino, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA).

E-mail: debora.amorim@upe.br.