

# O gênero "debate regrado" no espaço escolar

## The genre "organized debate" in schools

---

Davidson Wagner da Silva\*  
Adriane Teresinha Sartori\*\*

**RESUMO:** O presente artigo analisa uma experiência de ensino com o gênero *debate regrado*, aplicada em uma turma de 3º ano do ensino médio na periferia de Contagem, em Minas Gerais, no ano de 2013. A análise, de natureza qualitativo-interpretativista, fundamenta-se, principalmente, nos estudos de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), de Pereira e Neves (2012) e de Palma e Cano (2012) e visa contribuir para o avanço teórico-metodológico das questões relacionadas ao ensino de gêneros formais públicos orais, sobretudo no espaço da sala de aula, local em que ainda é desafiante implementar estratégias para um trabalho com a linguagem que conjugue oralidade e escrita. São avaliadas, além disso, as implicações linguísticas, pedagógicas e sociais resultantes dessa experiência. Os resultados foram positivos e mostram que, embora exigente, o estudo do gênero em questão pode contribuir, significativamente, para ampliar as percepções acerca do tênue limite entre fala e escrita formais, da formulação de pontos de vista e de argumentos, de modo autoral, bem como do reconhecimento do aluno como sujeito social, do qual se espera que se posicione frente às questões para agir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Debate regrado. Oralidade. Escrita. Ensino de língua portuguesa.

**ABSTRACT:** This article analyzes a teaching experience involving the organized gender debate, applied in a group of the 3rd grade of high school in the outskirts of Contagem, in Minas Gerais, in 2013. The analysis of the qualitative-interpreting form is based mainly on the studies of Dolz, Schneuwly and Pietro (2004), Pereira and Neves (2012) and of Palma and Cano (2012) and it seeks to contribute to the theoretical and methodological progress in the issues related to the teaching of formal public oral genres, especially in the classroom, a space where it is still a challenge to introduce strategies to work with language that joins oral and written language. Furthermore, linguistic, pedagogical and social implications are assessed as a result of this experience. The outcomes were positive and show that, although they are demanding, the survey of the genre at question can contribute significantly to enlarge the

---

\* Graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, atua como professor de língua portuguesa na rede particular de ensino em Belo Horizonte. E-mail: davi.wagner@gmail.com.

\*\* Doutorado em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, é professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: adriane.sartori@gmail.com.

perceptions related to the tenuous limit between formal speech and writing, from the formulation of points of view and arguments, in a authorial way, as well as the recognition of the student as a social subject from is expected to take a stand when he is faced with the issues to act on.

**KEYWORDS:** Organized debate. Speech. Writing. The teaching of portuguese.

## **Introdução**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998, definem os gêneros orais e escritos como objetos de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. A definição de gêneros orais representa um grande desafio à escola, que precisa superar a supremacia do texto escrito no fazer pedagógico.

Da publicação dos PCN até o presente momento, houve avanços, mas eles ainda são pouco significativos no que concerne ao texto oral em sala de aula. Considerando a formação docente, a rígida estrutura de tempos e de espaços da escola, entre muitos outros fatores, as perguntas sobre como implementar novas práticas visando à inserção dos gêneros orais são as mesmas desde o início dos anos 2000: o que significa ensinar a falar? O que é oralidade? Quais são as características do texto oral? Quais gêneros orais ensinar? A língua oral precisa da língua escrita? Quais são as relações entre uma e outra modalidade?

Tendo por horizonte discutir essas questões, este trabalho se propõe a analisar uma experiência desenvolvida com o gênero "debate regrado" em um terceiro ano do ensino médio, em uma escola pública de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, durante o segundo semestre de 2013. A experiência constituiu parte do estágio curricular obrigatório do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais de um dos autores deste trabalho e foi orientado pela professora responsável pela disciplina Análise da Prática e Estágio do Português II, coautora deste texto.

A análise aqui apresentada, de natureza qualitativo-interpretativista, embasada em estudos da Linguística Aplicada, pretende, em última instância, contribuir para o avanço teórico-metodológico das questões relacionadas ao

ensino de gêneros orais, sem desvinculá-lo da realidade concreta da escola brasileira, cujos entraves, muitas vezes, impedem práticas mais produtivas e adequadas ao corpo teórico existente.

Após a apresentação do referencial teórico que embasa a pesquisa, haverá uma seção específica com o relato da experiência realizada, bem como as considerações finais que nos permitem uma análise global dos meandros do trabalho realizado.

### **Inter-relações entre as modalidades oral e escrita da língua**

A perspectiva tradicional de análise das relações entre oral e escrito está centrada nas "dicotomias". Como afirma Marcuschi (2001), língua falada e língua escrita são divididas em dois blocos distintos, de acordo com suas propriedades típicas. A primeira é contextualizada, dependente do seu contexto de produção, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária, enquanto a segunda é descontextualizada, autônoma, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa (MARCUSCHI, 2001, p. 27).

Uma perspectiva dialógica, denominada de "sociointeracionista" pelo autor, rechaça a visão dicotômica entre as duas modalidades e atribui a elas características mais dinâmicas, ao destacar que ambas apresentam dialogicidade, funções interacionais; ambas exigem envolvimento, negociação, usos estratégicos; são coerentes, dinâmicas e situadas (MARCUSCHI, 2001, p. 33).

Embora os estudos dialógicos tenham grande repercussão no campo da linguagem e do ensino, sabemos que a visão tradicional é praticamente hegemônica ainda hoje. Escrita e fala estão, para muitos, em dois polos opostos, circunscritos a si mesmos, constituindo dois sistemas autônomos e independentes.

A escrita recebe, ao longo da história, um lugar de destaque, até por ser dependente de um processo de aprendizagem, ao passo que a fala é aprendida

pela necessária imersão de um sujeito ao grupo social que a utiliza. Assim, tem-se, ainda, a visão da escrita como "correta" e a fala como "errada", ou, nas palavras de Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 163), "a linguagem falada é considerada pobre, comum, distensa, popular e mal estruturada, enquanto a língua escrita constitui o fundamento de toda a norma de correção do francês padrão."

Na contramão dessa "verdade", estão as concepções contemporâneas de linguistas, para quem,

[...] assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. Do ponto de vista *cronológico*, como já observou detidamente Stubbs (1980), a fala tem uma grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do *prestígio social*, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos e sim de postura *ideológica* (MARCUSCHI, 2001, p. 35-36, grifo do autor).

São essas considerações que levam Marcuschi (2001) a postular a existência de um *continuum* entre fala e escrita, em que há gêneros realizados na modalidade oral e há aqueles realizados na modalidade escrita, mas também existe um número significativo de gêneros que se realizam no/pelo diálogo entre as duas modalidades. A conversação espontânea é um exemplo de gênero oral, enquanto um artigo científico se realiza por escrito, porém vários gêneros são produzidos na interação fala e escrita, a exemplo de uma reunião de condomínio, cujo produto é uma ata que visa reproduzir os principais pontos discutidos inicialmente de forma oral.

É fundamental reconhecer, ademais, que dependendo da situação comunicativa, "[...] existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma

fala formal que se aproxima da escrita." (KOCH, 2010, p. 78). Portanto, a visão de dicotomias diz muito pouco da realidade da língua em uso.

### **Gêneros Orais**

Se há intrínsecas relações entre fala e escrita em inúmeros gêneros, é inegável que também há características que são próprias dos essencialmente orais. Para Koch (2010), é possível destacar algumas características que são próprias da interação face a face:

1. é relativamente não planejável de antemão, o que decorre, justamente, de sua natureza altamente interacional; assim, ela é *localmente planejada*, isto é, planejada ou replanejada a cada novo "lance" do jogo;
2. o texto falado apresenta-se "em se fazendo", isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a "pôr a nu" o próprio processo de sua construção;
3. o fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, devido a uma série de fatores de ordem cognitivo-interativa e que tem, portanto, justificativas pragmáticas;
4. o texto falado apresenta, assim, uma sintaxe característica, sem deixar de ter como fundo, a sintaxe geral da língua (KOCH, 2010, p. 78, grifo da autora).

A produção de gêneros orais, portanto, mobiliza inúmeros aspectos que lhes são próprios, porque há, por parte dos interlocutores, a necessidade de garantir a compreensão/interpretação do que está sendo dito, o que exige a produção de várias estratégias, que, segundo Koch (2010), são as responsáveis pelas "descontinuidades" que têm sido apontadas como características da língua falada, isto é, pela aparente "desestruturação" do texto falado. Nesse sentido, vale destacar o papel desempenhado pelas pausas, hesitações, repetições, correções, como elementos constitutivos da fala, e que, por um lado, parecem "quebrar" a linearidade discursiva, por outro, permitem que o falante suspenda o fluxo da informação, repita ou introduza uma explicação ou, então, interrompa para corrigir-se.

Além disso, é fundamental perceber que a produção de um gênero oral não se limita à utilização da palavra (língua/discurso), mas envolve uma série

de elementos não verbais. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) sintetizam esses elementos no seguinte quadro:

Quadro 1 - Meios não linguísticos da comunicação oral

<b>Meios paralinguísticos</b>	<b>Meios cinésicos</b>	<b>Posição dos locutores</b>	<b>Aspecto exterior</b>	<b>Disposição dos lugares</b>
qualidade da voz	Atitudes corporais	ocupação de lugares	roupas	lugares
Melodia	Movimentos	espaço pessoal	disfarces	disposição
elocução e pausas	Gestos	distâncias	penteados	iluminação
Respiração	troca de olhares	contato físico	óculos	Disposição das cadeiras
Risos	mímicas faciais		limpeza	ordem
Suspiros				ventilação
				decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160).

O quadro nos chama a atenção não somente para a configuração do ambiente onde será realizado o evento, mas também para os aspectos relacionados, por exemplo, ao tom da voz ou à vestimenta utilizada pelo falante. Como destaca Xavier (2010, p. 156), "nossa voz, fala, gestos e roupas são tecnologias simples que, bem exploradas, podem melhorar sensivelmente nosso poder de comunicação [...]."

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) ressaltam, ainda, que se os recursos para a comunicação humana são universais, os diferentes modos de utilização desses recursos dependem do grupo social, do tempo e do espaço. Os gêneros (orais ou escritos) são práticas sociais situadas, por isso não podem ser analisados independentemente de seu contexto de produção e de circulação.

### **O gênero "Debate Regrado"**

Costa (2009, p. 83) define o verbete "debate", em seu Dicionário de Gêneros, da seguinte forma: "no cotidiano, trata-se de uma discussão acirrada, altercação, contenda por meio de palavras ou argumentos ou exposição de razões em defesa de uma opinião ou contra um argumento, ordem, decisão etc."

Nessa perspectiva, emerge a ideia de o gênero "debate" ser predominantemente argumentativo. Envolve, portanto, polêmica e/ou opiniões contrapostas colocadas em evidência.

Conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o "protótipo" do gênero "debate", para muitos de nós e para muitos alunos, é o "debate televisivo", que nos propicia criar uma espécie de representação dessa atividade. Embora os autores não recomendem o trabalho com esse tipo de debate em sala de aula, "[...] que muitas vezes aparenta ser mais um afrontamento do que aquilo que gostaríamos de transmitir aos alunos." (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 249), eles reconhecem que esse "modelo" internalizado deve ser levado em consideração pela escola.

Para esses autores, três formas de debate parecem ser importantes que sejam trabalhados: o debate de opinião de fundo controverso, o debate deliberativo e o debate para resolução de problemas.

O primeiro diz respeito a crenças e opiniões que não visam a uma decisão, mas a uma explanação de diversas posições. Exemplos de temas, conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), que poderiam figurar nesse tipo de debate: "vantagens e desvantagens do uso de bicicletas nas calçadas", "a favor ou contra escolas mistas". Palma e Cano (2012, p. 49) citam "o ensino religioso na escola" como exemplo de debate de fundo controverso e explicitam: "a ideia desse tipo de debate não é esgotar o assunto e chegar a uma solução, mas entender e rever os pontos de vista defendidos e convencer os grupos divergentes."

O debate deliberativo, ao contrário, visa a uma tomada de decisão, ou "o ponto de chegada é um acordo de encaminhamento." (PALMA; CANO, 2012, p. 49). Exemplos citados pelo grupo de Genebra: "Aonde ir na viagem de formatura?", "Que livro ler coletivamente?".

O debate para a resolução de problemas mobiliza alguns temas, a exemplo de: "Como funciona a digestão?", "Por que acontece o eclipse da lua?", "Qual a melhor forma de se comportar em uma entrevista de emprego?". Os dois primeiros exemplos são citados pelos genebrinos e o último por Palma

e Cano (2012, p. 49). Trata-se de um debate que diz respeito a saberes e a não saberes, partindo do pressuposto de que há uma solução para o problema a ser debatido, desconhecida pelo grupo de participantes, entretanto possível de ser construída.

Costa (2009, p. 84) analisa um quarto tipo de debate - o público regrado – o qual prevê a participação de um moderador "que assegura o papel de síntese, de reenfoque, de reproposição, não permitindo uma dispersão desnecessária."

Segundo Palma e Cano (2012), o gênero "debate público" carrega uma série de papéis a serem desempenhados, cada qual com suas especificidades de interação e suas particularidades linguístico-discursivas, ao contrário do que possa parecer, visto que a imagem de uma aula tradicional sobre debate é aquela em que o professor simplesmente apresenta um tema e sugere aos alunos que o discutam. Os autores elencam os cinco participantes desse tipo de gênero oral, conforme apresentados abaixo.

1. Organizador geral: pessoa responsável pela organização geral do debate, podendo, inclusive, sugerir uma pauta de discussão e ir controlando o desenvolvimento das interações.
2. Mediador: responsável por garantir a unidade da discussão. "É ele quem constrói a coesão para as diversas falas, organiza a tomada de turnos, conclui e sintetiza um texto que é construído coletivamente e corrige os desalinhamentos temáticos criados pelas digressões." (PALMA; CANO, 2012, p. 51).
3. Debatedores: aqueles que debaterão o tema controverso; em outras palavras, os que apresentarão e sustentarão seus argumentos.
4. Plateia: participante fundamental para garantir que os alunos aprendam a se organizar em situações coletivas. Dependendo do espaço dado a ela, é possível que escreva ou oralize perguntas, ou faça comentários que contribuam para o debate no momento certo.

5. Auxiliares: pessoas que recebem as perguntas por escrito da plateia, que filmam ou gravam a realização do debate, que organizam o espaço etc.

Assim, esse gênero exige, como em qualquer apresentação oral, uma etapa de planejamento, de execução e de avaliação. Pereira e Neves (2012) analisam os principais elementos constitutivos de cada uma dessas etapas.

1. Planejamento:

- organização do espaço físico;
- definição do tempo de duração do debate;
- pesquisa/recolhimento de informação sobre o tema;
- estabelecimento das regras do debate;
- indicação de um secretário que terá as funções de registrar o resumo das diferentes opiniões dos participantes e relatar oralmente as conclusões a que se chegou;
- escolha de um moderador que apresentará o tema e abrirá a discussão, dará a palavra aos diferentes participantes por ordem de inscrição, controlará o tempo de intervenção de cada um, manterá uma posição o mais imparcial possível, encerrará o debate.

2. Execução:

Durante a realização do debate, o participante deverá adotar uma atitude contida e serena; respeitar as diferentes opiniões; exprimir-se com clareza; utilizar um vocabulário específico, relacionado com o tema em discussão, e uma linguagem adequada à exposição de fala elaborada; não interromper as intervenções dos colegas.

3. Avaliação:

Nessa fase, dois procedimentos são fundamentais: refletir em conjunto sobre as diferentes posições defendidas e formular as conclusões do debate.

As três etapas evidenciam a importância da escrita. O debate regrado é um gênero essencialmente oral, contudo dependente da modalidade escrita

para constituir-se. A escrita não somente é parte da pesquisa, da coleta de informações sobre o tema que será debatido (etapa de planejamento), mas também é constitutiva da execução do debate, quando

[...] é necessário anotar as observações para lembrar-se delas ou para transmiti-las aos outros; é preciso transcrever certas expressões para comentá-las [...]. Mesmo que a escrita não seja o mediador do processo de ensino-aprendizagem do oral, acaba por se constituir num instrumento muitas vezes indispensável (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 274-275).

No entanto, se a escrita é fundamental para a realização desse gênero, ao pensarmos na execução do debate, passa a ser indispensável que se estude com os alunos as características que o tornam essencialmente oral. Nessa perspectiva, frisa-se a importância de discussões a respeito de como se organiza a distribuição da palavra, da abertura e do fechamento das trocas de turnos, além da interação propriamente dita (a escuta do outro e a retomada de seu discurso, por exemplo). A língua e suas marcas, as nominalizações, os conectores - que permitem exemplificar, citar, reformular - também participam de um conjunto de atividades que precisam ser realizadas, de forma a ensinar a debater.

### **A experiência: o Debate Regrado em Sala de Aula**

O projeto de ensino foi desenvolvido no final do segundo semestre de 2013, em uma turma de terceiro ano do ensino médio, da Escola Estadual Deputado Simão da Cunha, localizada no bairro Novo Progresso, que atende a alunos pertencentes à periferia de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte.

Inicialmente, explicamos o objetivo do trabalho aos alunos: desenvolver estratégias argumentativas a serem utilizadas não em um gênero textual escrito, conforme já havia sido feito em sala de aula, mas com um gênero da modalidade oral, ou seja, o "debate regrado".

A professora titular da classe de terceiro ano, totalmente engajada no projeto de ensino, salientou que seria uma oportunidade de aprendizado muito

importante para a vida profissional dos alunos, uma vez que, por meio dela, seria possível refletir sobre *o que dizer, como dizer e para quem dizer* em situações formais de comunicação. Destacou, além disso, que seria a última atividade da turma na escola, o que serviu de estímulo para a realização das tarefas do projeto.

Após a abordagem inicial da professora, explanamos aos alunos toda a organização do trabalho até o dia da execução do debate, bem como as habilidades a serem desenvolvidas no percurso: capacidade de argumentar e contra-argumentar, compreensão e exposição oral. Destacamos que, em todo o percurso, eles seriam auxiliados e que o objetivo seria alcançado por meio do empenho da turma.

#### **a) Sessão comentada do filme “O grande desafio”**

O trabalho teve início a partir da sessão comentada do filme *O grande desafio*, produzido em 2007, com direção de Denzel Washington<sup>†</sup>. Antes da exibição, apresentamos aos alunos o contexto histórico da narrativa – o período da Grande Depressão ou Crise de 1929, nos Estados Unidos da América. O objetivo dessa contextualização foi ativar o conhecimento de mundo dos estudantes, o que aumentaria as possibilidades de leitura e compreensão do filme. Salientamos que, no filme, muitas estratégias argumentativas escritas já estudadas por eles seriam utilizadas pelas personagens.

Em seguida, sucintamente, falamos da cultura dos debatedores nos EUA naquele período histórico. Procuramos resgatar, também, em que momento da história brasileira ocorreram debates. Alguns estudantes disseram que só se lembravam dos debates mediados pela televisão em épocas eleitorais, confirmando o que afirmam Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), a respeito da internalização, por muitos de nós, de um “protótipo” de debate, calcado no debate televisivo.

---

<sup>†</sup> O filme é inspirado em fatos reais. O professor Melvin Thompson (Denzel Washington), de uma faculdade de direito do Texas, decide formar um grupo de debatedores negros para enfrentar a tradicional universidade de Harvard (elite branca), em um contexto de forte racismo nos Estados Unidos.

Em seguida, propusemos aos estudantes que respondessem, individualmente, a algumas perguntas, que norteariam a leitura do filme: Como se estrutura um debate? A linguagem de um debate é formal ou informal? Quais estratégias foram utilizadas para convencer o público? Quais as principais frases ditas no filme? Qual o ponto de vista adotado no filme? Qual a sua importância? Essas perguntas seriam respondidas ao longo da sessão comentada, tarefa que exigiria uma escuta atenta tanto do filme quanto dos comentários realizados ao longo da sessão.

Foram destacadas, para o comentário, as cenas que continham os principais pensamentos os quais encadeavam a narrativa, a exemplo de: "fazemos o que precisamos fazer para fazermos aquilo que queremos fazer", "a educação é a única saída", "solte o corpo e aprisione a mente" e "minhas palavras são armas". Fomentamos a reflexão sobre a importância desses pensamentos para a estrutura do enredo, dirigindo aos alunos perguntas sobre isso quando oportuno. Ademais, foram comentadas as cenas que retratavam a preparação dos estudantes para o debate, os objetivos comunicativos do gênero no contexto da narrativa, a estrutura e a construção prévia dos argumentos. Discutimos também o que é uma proposição (tese) e quais estratégias argumentativas, conhecidas pelos alunos, foram utilizadas pelas personagens.

Ao final da sessão, discutimos com os alunos as respostas às perguntas propostas no início do encontro. A participação da turma mostrou que, de fato, a maioria compreendeu o filme, bem como percebeu a razão pela qual aquela atividade havia sido incluída no projeto. Das questões, a que a turma mais apresentou problemas de compreensão referiu-se ao ponto de vista adotado predominantemente no filme, uma vez que os alunos desconheciam o termo técnico *ponto de vista*, além de encontrarem dificuldades para relacioná-lo à sua importância no enredo.

Apesar de reconhecermos a relevância dessa sessão comentada para a condução da atividade, ressaltamos que, para futuros trabalhos, há de se investir mais em análises de documentos orais, afinal, o trabalho proposto com

o texto fílmico foi válido, mas foi proposto pela abordagem argumentativa que se pretendia ressaltar, não a ensino de aspectos do oral. Um filme concretiza, na maioria das vezes, uma escrita oralizada. Nesse sentido, devemos priorizar debates de rádio, de TV, em que a produção seja efetivamente oral. Isso não nos impede de recorrer a documentos escritos, como foi feito, porque a escrita é uma importante ferramenta até mesmo durante a execução do gênero. A esse respeito, dizem Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 265):

[...] em muitas formas do oral público, demo-nos conta de que o "escrito" intervinha frequentemente, de maneiras diversas: no debate, por exemplo, há os dados estatísticos que são exibidos no momento oportuno, os documentos que permitem que nos preparemos, as palavras-chave inscritas em algumas fichas que servem para não esquecermos este ou aquele aspecto da controvérsia, ou ainda as notas que, enquanto alguns falam, são garatujadas para prepararmos respostas [...].

Essa menção nos auxilia a compreender como as relações entre língua oral e escrita se estabelecem em boa parte dos gêneros que produzimos.

### **b) Aula expositiva sobre o gênero *debate regrado***

Na sequência do projeto, elaboramos uma aula expositiva sobre o gênero em questão. Iniciamos perguntando aleatoriamente aos alunos quais seriam os objetivos de um debate. À medida que foram respondendo a essa questão, registramos no quadro as principais impressões dos estudantes, buscando construir, junto com eles, as características do gênero em estudo.

Em seguida, perguntamos quais seriam os participantes. A partir dessas considerações, discutimos a função e as especificidades que definem os participantes de um "debate regrado", isto é, os debatedores, os mediadores e os ouvintes. Embora Palma e Cano (2012) prevejam, no "debate regrado", a participação de cinco figurantes principais, eliminamos o papel do "auxiliar", já que o evento não foi gravado, e todos se responsabilizaram pela organização do ambiente. O papel do "organizador geral" foi assumido pelo professor

estagiário, não por um aluno. Dessa forma, os estudantes assumiram três papéis: debatedores (contrários e favoráveis), mediadores e plateia.

Foi acordado que a plateia não se manifestaria durante a realização do debate, portanto, aqui também houve uma resignificação do papel teoricamente descrito como ativo (perguntar, fazer comentários etc.), embora tenha ficado ao encargo da plateia uma avaliação do trabalho. Para a realização dessa tarefa, foram convidados quatro funcionários da escola: os dois diretores, a professora da turma e a professora de História. Eles receberam uma ficha avaliativa (Anexo 1).

Na sequência, destacamos as características que definem um bom ou mau debatedor e quais estratégias argumentativas são utilizadas para o convencimento dos ouvintes. Por meio dessa discussão, foi possível refletir, também, sobre o efeito dessas estratégias; para isso, rememoramos o filme *O grande desafio*, cujas cenas se constituem em importante material para sustentar a análise.

Por fim, discutimos a adequação da linguagem à situação comunicativa e ao ouvinte, como elemento constituinte do gênero. Solicitamos aos discentes que registrassem no caderno as características do gênero e as informações que julgassem relevantes.

Ao final da aula, estabelecemos o tema do debate através de uma votação. Já na sessão comentada, alguns alunos manifestaram o desejo de debater sobre os temas *legalização do aborto* e *união civil entre homossexuais*. Além desses, propusemos outros para a votação: *descriminalização da maconha*, *diminuição da maioria penal*, *voto facultativo nas eleições* e *cotas raciais em concursos e universidades*. Desses temas, a maioria dos alunos optou por discutir a *diminuição da maioria penal*.

Ao se perguntar sobre "que tema de debate escolher?", Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 262) concluem que quatro dimensões devem ser levadas em consideração:

- uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;

- uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
- uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens.

A *diminuição da maioria penal* é um tema que diz respeito aos alunos, não é tão "dramático"/passional que bloqueie qualquer possibilidade de evolução das posições, a exemplo de "aborto" ou "pena de morte", segundo os autores da grupo de Genebra, e é um assunto que permite uma progressão na direção de um aprofundamento dos conhecimentos até então sabidos pelos participantes. Em outras palavras, as quatro dimensões parecem satisfeitas na definição realizada pelos alunos.

### **c) Estudo dirigido do texto *Os jovens criminosos e a maioria penal***

A fim de que todos os alunos da turma ampliassem seus conhecimentos sobre o tema do debate e pudessem iniciar o trabalho de seleção das informações para serem utilizadas em defesa do ponto de vista, propusemos a leitura da reportagem *Os jovens criminosos e a maioria penal*, publicado pela revista Isto É, em 26 de abril de 2013, edição nº 2267 (BORIN, 2013). O texto, adaptado por nós, foi retirado do *site* da revista.

Formulamos perguntas, cujo objetivo foi auxiliar a compreender o texto, bem como estimular os alunos a perceber quais argumentos foram utilizados para construir tanto o discurso de defesa da redução da maioria penal, quanto o de negação, além de questionarmos sobre a possibilidade de identificar algum posicionamento da revista em relação ao conteúdo da reportagem e a identificação de elementos que autorizavam esse tipo de leitura. Além disso, procuramos avaliar os argumentos utilizados, se eram convincentes ou não.

Concomitantemente, instigamos os estudantes para que manifestassem o ponto de vista sobre o que estávamos lendo, ou seja, em cada argumento levantado, percebidas as estratégias argumentativas, questionávamos se concordavam ou não com o que estava sendo defendido.

A sala participou intensamente nesse dia e foi possível, além de explorar os sentidos do texto, mostrar como construir argumentos para o gênero "debate regrado". Foi frequente, por exemplo, o relato de situações vividas por eles. Nos momentos em que percebemos essa manifestação do que chamamos "senso comum", perguntávamos a eles se havia alguma informação a respeito do que diziam (dados estatísticos, históricos, comparações etc.). Quando a resposta era negativa, salientávamos as deficiências do argumento para a defesa do ponto de vista.

Nesse mesmo dia, ocorreu a divisão da sala em três grupos – dois de debatedores (contrários e favoráveis) e um para a mediação. Cada grupo deveria escolher três representantes.

Tanto a função de cada grupo quanto os objetivos – se debateria ou se mediará/posição favorável ou contrária – foram decididos por sorteio, de modo que a turma, composta por 37 alunos, fosse dividida igualmente. Essa decisão dificultou o trabalho, porque, para alguns alunos, o objetivo do grupo do qual participariam contrariava suas opiniões particulares. Salientamos, então, a importância do exercício de se colocar contra ou a favor em relação a um determinado tema para a ampliação do senso crítico, o que resolveu o problema.

Como os grupos haviam sido divididos, reforçamos a importância de que fossem selecionando as informações úteis para a defesa do ponto de vista adotado pelo grupo.

#### **d) Estratégias argumentativas**

Dando sequência ao projeto, dividimos a turma nos respectivos grupos e entregamos uma coletânea de textos específica para cada um, a fim de que iniciassem a construção da defesa do ponto de vista. Além disso, cada

segmento recebeu um questionário, que deveria ser entregue ao final do trabalho (Anexo 2).

Para os mediadores, foi solicitado que fizessem o mesmo trabalho dos debatedores, considerando que deveriam construir os textos de apresentação e término do debate, além de avaliar o desempenho dos colegas, tarefa de alta exigência. Mostramos ao representante do grupo dos mediadores quais seriam as informações necessárias para a apresentação do debate e pedimos a ele que fizesse uma simulação. A mesma estratégia foi realizada com os debatedores: o primeiro deveria expor o objetivo do grupo, bem como apresentar os argumentos. O próximo debatedor, do grupo oponente, deveria retomar a fala do outro, refutá-la ou apresentar novo argumento. Esse exercício inicial foi interessante, porque pudemos perceber as dificuldades de se fazer essa retomada e, ainda, a necessidade de respeitar a ideia do outro. Participaram dos grupos, em média, 12 alunos.

### **e) Tecnologias de comunicação**

O texto de Xavier (2010), intitulado "Tecnologias de comunicação", foi muito bem-aceito pelos alunos da turma. Em poucas palavras, o autor discorre sobre a necessidade de adequação da voz à audiência, evitando falar rápido demais, lento demais, demonstrando entusiasmo pelo que é dito, pronunciando as palavras de maneira agradável e inteligível. Outro aspecto destacado pelo autor e que despertou muito interesse em sala foi o tópico sobre a escolha da roupa "certa". Segundo Xavier (2010, p. 165), quem fala para um auditório ocupa uma posição de destaque e, portanto, será observado pelos outros. Para ele, "nossas roupas são um código" dando informações a nosso respeito, sobre nosso lugar social, nosso estado de espírito. Por isso, o "palestrante" precisa tomar cuidado para que sua vestimenta não chame mais atenção do que aquilo que vai dizer. Nesse sentido, vale lembrar, também, das regras já consagradas: evitar roupas curtas, chamativas ou apertadas demais.

### **f) Simulação**

Dando continuidade ao projeto de ensino, solicitamos aos alunos representantes de cada grupo para que assumissem a frente da sala porque faríamos uma prévia. Durante a simulação, fizemos algumas intervenções a respeito da postura corporal, uso da voz, da norma padrão, da clareza na exposição dos argumentos, da coerência das informações e de que modo poderiam explorar a estratégia da exemplificação para regular o tempo – estratégias relacionadas ao convencimento – e a necessidade de citar a fonte de pesquisa das informações apresentadas.

A insegurança dos alunos e os “problemas” argumentativos apresentados exigiram novas ações: os representantes dos grupos ficaram com o professor estagiário na biblioteca, e os outros alunos mantiveram-se em sala de aula com a professora. Ela coordenou a parte escrita de planejamento das informações, já que percebeu a necessidade de que houvesse um trabalho mais intenso para que desenvolvessem a habilidade de falar em público e relacionar os argumentos à proposição elaborada para o debate. Percebendo, então, que os alunos, mesmo tendo em mãos uma rica seleção de informações, não conseguiam estreitamente relacioná-la à proposição, elaboramos dois textos – um para cada grupo – a partir das informações contidas na coletânea, anteriormente mencionada, bem como de outras informações que poderiam servir de modelo. Ambos os grupos receberam texto com mesmo título - “A redução da maioria penal para 16 anos resultará na diminuição da violência juvenil?” -; porém, com conteúdo direcionado a atender a demanda específica de seu grupo.

Na biblioteca, apresentamos aos alunos a grade de avaliação da apresentação do trabalho. Relembramos cada aspecto relacionado ao uso da voz, à postura corporal, às estratégias argumentativas mais usadas, bem como possíveis modos de abordar as informações que os estudantes tinham em mãos.

Em seguida, repassamos a eles os textos e, após a leitura, iniciamos novamente a simulação do debate. Agora, ficaram ao encargo dos representantes do grupo dos mediadores as intervenções. Surpreendeu-nos

como os alunos conseguiram avaliar a apresentação dos colegas, sugerindo mudanças.

### **g) Execução do *Debate Regrado***

O debate teve duração de uma hora e dez minutos. Contamos com a participação da diretora, do vice-diretor e de duas professoras. Cada um desses participantes recebeu seis cópias da grade de avaliação para que pudessem julgar a atuação de cada debatedor. A avaliação dos componentes do grupo dos mediadores foi realizada pelo estagiário.

A sessão foi iniciada com o aluno X, representante do grupo dos mediadores, que procedeu a leitura do texto de abertura, cumprimentou os presentes e apresentou a proposição sobre a qual debateriam os grupos. Na sequência, de forma alternada, os debatedores foram se apresentando. Após a última aluna, houve solicitação de réplica e tréplica, pedidos concedidos aos alunos.

Em seguida, houve espaço para que os avaliadores comentassem o trabalho, enquanto os mediadores discutiram qual seria o grupo vencedor do debate. Um representante do grupo dos mediadores fez a leitura do texto de encerramento, solicitou à professora que entregasse o troféu (intitulado "minhas palavras são armas") e anunciou o grupo vencedor. Cada representante recebeu uma medalha de honra ao mérito. Após a entrega do troféu, o estagiário e a professora titular agradeceram a presença de todos, salientaram a importância do trabalho e de todo o processo realizado até ali.

Foi possível perceber que o resultado final superou todas as expectativas, pois os debatedores conseguiram fazer a articulação entre a seleção dos argumentos e a proposição a ser defendida, apresentaram novas informações, demonstraram alta capacidade de argumentação e contra-argumentação, planejamento adequado das informações e da fala, respeito ao tempo, à opinião do colega, à situação comunicativa simulada. Obviamente houve produções gramaticais, na fala, pouco condizentes com o contexto, mas,

de certo modo, esse fato espelha o pouco a que os alunos estão expostos à situação simulada de fala monitorada.

Outro fator a ser considerado é que não houve tempo para a realização de uma nova versão nem mesmo para uma nova edição do debate, pois o semestre letivo estava no seu período de encerramento. Nesse sentido, o tempo se mostrou importante fator de entrave para a realização de um projeto de ensino mais condizente com as perspectivas contemporâneas de produção textual. A título de exemplo, o projeto foi interrompido para aplicação de provas advindas da Secretaria do Estado de Minas (avaliação externa). Essa situação é rotineira nas instituições de ensino. Muitas vezes, o professor não tem autonomia para desenvolver um trabalho conforme planejado, por precisar ceder suas aulas para a resolução de questões "externas" à sala.

Ademais, não ocorreu o registro do debate através de alguma mídia o que seria importante para que o aluno tivesse a possibilidade de escutar-se, rescutar os outros, analisar e criticar o que foi feito. Como a produção oral é "fugidia", uma gravação em áudio e vídeo pode auxiliar sobremaneira essa análise, possibilitando a busca de fragmentos em que há necessidade de repensar o que foi dito e como foi dito. Assim, trabalhar o oral significa contar com outros suportes em sala, pois apenas giz e quadro não sustentam o trabalho. Um gravador ou uma filmadora são indispensáveis a fim de que o texto produzido pelos alunos possa ser objeto de análise coletiva, visando ao crescimento efetivo do grupo que aprende a falar.

Nesse sentido, discussões apuradas sobre variação linguística, sobre norma, sobre o *ethos* criado pelo falante diante de sua plateia precisam ser (re)feitas, para que o aluno pense na complexidade envolvida na produção de um gênero formal público, levando a conclusões válidas não só para o "debate regrado".

### **Importância do *Debate Regrado* em sala de aula**

A realização do "debate regrado" em uma escola pública nos fez refletir sobre a dimensão subjetiva e política do trabalho. Como sabemos, a sala de aula é, com frequência, por inúmeros fatores, um espaço de conflito. Muitos atribuem a responsabilidade ao aluno, sobretudo se estiver na fase da adolescência, que impaciente, disperso ou inibido provoca o confronto com o professor, em uma tentativa, por vezes clara, de negação da autoridade ou por adoção de um comportamento transgressor. Outros, ao método empregado no processo ensino-aprendizagem que desconsidera a "voz" do aluno e de sua cultura, quando o professor ocupa o centro da transmissão do saber, o que Mizukami (1986) chama de *abordagem tradicional*.

Não é, contudo, nosso objetivo neste trabalho adotar ponto de vista rígido acerca dessa questão. O que propomos é uma reflexão sobre a importância do trabalho com o gênero "debate regrado" principalmente nesse espaço de confronto. Para melhor esclarecermos, é cabível a analogia com o que a linguagem ordinária nomeia de "passar a palavra". Passar a palavra, nesse contexto, significa transferir ao outro a responsabilidade pelo dito e pelo não dito no espaço social que os participantes ocupam. Nesse ponto, valem duas reflexões significativas que se referem, em primeiro lugar, ao "poder" da palavra e, em segundo, ao fazer docente.

Como afirma Gnerre (1991), baseando-se em Bourdieu (1977), o poder da palavra centra-se em mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico; este dotado de observâncias sem as quais não se chega aos objetivos pretendidos, isto é: quando falar e quando calar; que tipos de conteúdo são permitidos; qual variante linguística empregar e quais contextos linguísticos e extralinguísticos permitem o ato verbal produzido.

Com efeito, "tomar a palavra" como produtor de discurso, cujo objetivo seja assumir um determinado ponto de vista frente a uma comunidade, reveste o aluno de uma autoridade que, de pretensão "paciente", passa a ser sujeito; porém, sem subjugar o professor, o qual, na maioria das vezes, continua sendo a referência (ou, pelo menos, a "voz" do adulto).

Além disso, o estudante pode sentir-se reconhecido, tanto pela figura do professor quanto pela instituição a qual ele representa. Tal reconhecimento, nesse caso, pode reestabelecer relações afetivas e amenizar conflitos entre professor e aluno; condições necessárias ao estabelecimento da parceria ou da coautoria na produção de discursos.

Para que essas dimensões sejam alcançadas, essa experiência exige do educador "reflexão, autocrítica e distanciamento" (DAYRELL, 2003), na medida em que também assume ser o estudante um sujeito social, que deve posicionar-se frente às questões para agir. Isso demanda postura ética e metodológica, não cerceamento de liberdade ou condicionamentos ideológicos.

### **Considerações Finais**

Falar é constitutivo do ser humano, mas, como afirmam Palma e Cano (2012, p. 57), "[...] em certos gêneros, falar é tão complexo como escrever." Produzir gêneros formais públicos, a exemplo de um debate regrado, é uma tarefa desafiadora, por envolver muitas habilidades e exigir a integração das modalidades oral e escrita, apesar de a realização ser oral. Nesse sentido, o conjunto de atividades desenvolvidas com a turma de terceiro ano foi importante para os alunos perceberem muitos elementos envolvidos na produção oral de um texto essencialmente argumentativo.

Ademais, a experiência mostra que, por meio do "debate regrado", os alunos têm a oportunidade de serem reconhecidos no espaço que ocupam pelo posicionamento que manifestam em relação a algum tema discutido pela sociedade. Nesse sentido, assumir ponto de vista é importante para agir no mundo.

Embora o trabalho desenvolvido tenha alcançado êxito, temos ciência de aspectos que precisam ser revistos. O primeiro deles diz respeito à necessidade de investirmos, além do filme – conforme salientado anteriormente –, em outros materiais estritamente orais, ou seja, debates apresentados pela televisão ou pelo rádio.

Outro aspecto a ser (re)considerado refere-se ao fato de que o texto não está finalizado em versão inicial, pois outras precisam ser concretizadas, para que novas formas de dizer possam ser "descobertas" e correções pontuais possam ser realizadas. Isso significa mobilizar a concepção de produção textual como "trabalho" (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; GERALDI, 1984, 1997), materializando-a nas práticas de sala de aula. Para isso, seria de fundamental importância registrar essa atividade em alguma mídia, o que não foi feito.

## Referências

BORIN, Suzana. Os jovens criminosos e a maioria penal. *Revista Isto É*, ed. n. 226726, abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa*. Brasília, 1998.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PALMA, Dieli Vesaro; CANO, Márcio Rogério de Oliveira. *Língua Portuguesa*. São Paulo: Blucher, 2012. (A reflexão e a prática no ensino).

PEREIRA, Cilene da Cunha; NEVES, Janete dos Santos Bessa. *Ler/falar/escrever*. Práticas discursivas no ensino médio: uma proposta teórico-metodológica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

XAVIER, Antonio Carlos. *Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos*. Recife: Rêspel, 2010.

**ANEXO 1**

## Grade de Avaliação

<b>COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES</b>	<b>O que avaliar?</b>	<b>Notas (marque com X)</b>
Demonstrar domínio da norma culta da língua / exposição oral. (1,5)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adequação do discurso à situação comunicativa;</li> <li>2. Domínio adequado na norma padrão (considere a seleção do vocabulário, concordância, prosódia, ortoepia etc.).</li> <li>3. Marcas de refutação ou retomadas do discurso alheio.</li> <li>4. Frequência ou não de hesitações ou fragmentações que se configurem domínio precário do tema a ser discutido.</li> <li>5. Clareza na exposição das idéias – considere, para isso, também o volume da voz, a articulação das palavras e a postura corporal.</li> <li>6. Articulação/desarticulação do fluxo comunicativo (coerência e coesão)</li> </ol>	<p>Excelente – 1,5</p> <p>Muito bom – 1,0</p> <p>Bom – 0,7</p> <p>Regular – 0,5</p>
Compreender a estrutura do gênero oral <i>Debate Regrado</i> , bem como as regras inerentes à situação comunicativa. (1,5)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respeito ao tempo disponibilizado para a exposição dos argumentos (10 min);</li> <li>2. Não interromper a exposição do grupo oponente;</li> <li>3. Conduzir a discussão para questões pessoais.</li> <li>4. Capacidade de refutar e contra-argumentar.</li> </ol>	<p>Excelente – 1,5</p> <p>Muito bom – 1,0</p> <p>Bom – 0,7</p> <p>Regular – 0,5</p>
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. (2,0)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicitação de um ponto de vista claro acerca do tema.</li> <li>2. Apresentação de informações, fatos e opiniões relacionados ao tema.</li> <li>3. Suficiência de informações, fatos e opiniões relacionados ao tema.</li> <li>4. Repetição de argumentos.</li> <li>5. Prolixidade.</li> <li>6. Uso demasiado de informações do senso comum.</li> <li>7. Ausência de fundamentação na exposição de argumentos.</li> </ol>	<p>Excelente – 2,0</p> <p>Muito bom – 1,5</p> <p>Bom – 1,0</p> <p>Regular – 0,5</p>

## **ANEXO 2**

Questionário entregue a cada integrante dos grupos de debatedores e de mediadores

- 1) Seu grupo é favorável ou contrário à redução da maioria penal no Brasil?
- 2) Dos textos lidos, há argumentos que sustentam o ponto de vista adotado por seu grupo?
- 3) Caso o governo brasileiro adotasse o ponto de vista defendido por seu grupo, quais seriam as possíveis consequências?
- 4) Para a defesa do ponto de vista adotado por seu grupo, é possível citar algum fato (divulgado pela mídia ou por instituto de pesquisa) ou argumento de autoridade (especialistas que discutem a questão)?
- 5) Qual a posição do governo brasileiro em relação a outros governos quanto ao tema em estudo?
- 6) Quais seriam os argumentos contrários ao ponto de vista adotado por seu grupo?