



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

AMANDA APARECIDA DA COSTA

**ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA DE
ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA
ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS ORAIS**

MOSSORÓ

2023

AMANDA APARECIDA DA COSTA

**ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA DE
ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA
ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS ORAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa 2: Ensino de Línguas e Artes.

Orientador(a): Dr. Ananias Agostinho da Silva.

MOSSORÓ

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

C837e	Costa, Amanda Aparecida da. Estratégias de polidez no gênero debate em sala de aula de alunos privados de liberdade: contribuições para o ensino da argumentação em textos orais / Amanda Aparecida da Costa. – Mossoró, RN, 2023. 217 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Orientador: Dr. Ananias Agostinho da Silva 1. Polidez 2. Argumentação 3. Debate. 4. Ensino 5. Oralidade CDD: 808.53
-------	---

AMANDA APARECIDA DA COSTA

**ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA DE
ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA
ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS ORAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa 2: Ensino de Línguas e Artes.

Dissertação de Mestrado apresentada e aprovada em 31/10/2023, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Prof.º Dr. Ananias Agostinho da Silva – Presidente

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

Documento assinado digitalmente
SAMUEL DE CARVALHO LIMA
Data: 26/01/2024 12:44:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profº. Dr. Samuel de Carvalho Lima – Examinador Interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN



Profº. Dr. Evandro de Melo Catelão – Examinador Externo

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Profº. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins – Examinador Interno Suplente

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

Profº. Dra. Maria Gorete Paulo Torres – Examinadora Externa Suplente

Secretaria de Educação de Frutuoso Gomes – RN

Aos grandes amores da minha vida e maiores incentivadores, minha mãe, Joana Nita, e meu esposo, Talvane filho.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão às seguintes pessoas e instituições, cujo apoio e contribuições foram fundamentais para a conclusão desta dissertação:

À Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, por minha existência, sobretudo, minha mãe, que sempre esteve ao meu lado.

Ao meu marido, Talvane Filho, e minha sogra, Dalvimira, por me apoiarem na vida acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro durante a realização do mestrado.

Ao amigo orientador, Ananias Agostinho da Silva, por me enveredar no mundo da pesquisa científica.

Ao Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos (GPELT), por todo o aprendizado construído durante a formação.

À minha amiga que o mestrado me presenteou, Gabrielly Thiciane, por ter sido uma grande inspiração durante todo o mestrado e me acolher como um membro de sua família.

À minha amiga, Ariane Pereira, por sempre me incentivar e me escutar nas horas de tensão.

À colega, Carliana Dutra, pela amizade e vivências durante a vida acadêmica.

Aos colegas, Francisco Mailson e Rebeca Brito, pelas amizades e escutas nos momentos de escrita.

Ao Colégio Diocesano Seridoense (CDS), pela compreensão e apoio durante o período acadêmico.

À minha coordenadora, Arnilda Vale, pela compreensão e paciência, sempre entendendo as demandas acadêmicas e fazendo o possível para que eu conseguisse concluir o mestrado.

Ao casal amigo, Tatiane e Robson, pelas inúmeras vezes que me acolheram durante viagens para assistir aulas.

À minha família de modo geral, que contribuiu direta e indiretamente para a minha formação acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino (POSENSINO), por todo o aprendizado durante o período acadêmico.

Por fim, à banca avaliadora de qualificação e desta defesa, que se empenhou para trazer contribuições essenciais para a conclusão deste ciclo.

À minha gata, Cide, por ter sido muito companheira nas horas de escrita.

A todos vocês, meu mais profundo agradecimento. Sem o apoio e a amizade de cada um, essa jornada teria sido muito mais desafiadora. Obrigado por fazerem parte deste importante capítulo da minha vida acadêmica. Seu apoio foi inestimável.

“A polidez faz o homem ser por fora o que ele deveria ser por dentro”.

(Jean de La Bruyère)

RESUMO

Neste estudo, analisamos as estratégias de polidez no gênero debate em sala de aula de alunos privados de liberdade, apresentando contribuições para o ensino da oralidade e argumentação. Compreendemos que todo discurso é constitutivamente argumentativo, independente da sua organização composicional e da situação comunicativa em que é produzido. Assim, destacamos a polidez linguística – conjunto de comportamentos, expressões e ações – usada para demonstrar respeito, consideração e cortesia em interações sociais. Diante disso, as estratégias de polidez e argumentação podem ser usadas de forma interconectada para facilitar uma comunicação eficaz e persuasiva. O objetivo geral da pesquisa foi investigar que estratégias de polidez são empregadas por alunos privados de liberdade na construção da argumentação em interações no gênero debate. Já objetivos específicos, foram: identificar as estratégias de polidez empregadas por esses alunos no gênero debate; observar como essas estratégias impactam na construção da argumentação, considerando os tipos de argumentos empregados pelos alunos; elaborar, aplicar e avaliar a aplicação de uma cartilha didática voltada para o ensino da oralidade e argumentação no gênero debate. O aporte teórico se situa, de maneira macro, na área da linguística textual, a partir de autores, como Marcuschi (2004, 2007), Fávero, Andrade e Aquino (2000), Aquino (2005), Silva (2020); na teoria da pragmática, Goffman (1980), Brown e Levinson (1978), Leech (1983), Kerbrat-Orecchioni (2006); no estudo sobre argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Forte-Ferreira (2014) e Amossy (2020). A metodologia adotada foi de caráter qualitativo e de natureza aplicada, de cunho descritivo e com base na pesquisa-ação. A análise do *corpus* se detém sobre as transcrições diretas do gênero debate, coletadas a partir da aplicação de uma oficina sobre debate regrado e argumentação. Os resultados apontaram que os sujeitos fizeram uso de técnicas argumentativas, como analogia, argumentos de autoridade, argumento por dissociação das noções, entre outros. Durante a realização do debate regrado, ocorreram estratégias de polidez positiva, com o intuito de evitar confrontos diretos, além de diversos episódios de polidez negativa para ameaçar a face do outro. Desse modo, compreendemos que as estratégias de polidez desempenharam um papel significativo na construção da argumentação, afetando a maneira como os sujeitos se apresentaram durante a realização do debate regrado. Por fim, a oficina de debate regrado promoveu uma experiência enriquecedora para os discentes do sistema prisional, sobretudo em como conduzir um debate regrado.

Palavras-chave: Polidez; Argumentação; Debate; Ensino; Oralidade.

ABSTRACT

In this study, we analyzed politeness strategies in the debate genre in the classroom of students deprived of their liberty, presenting contributions to the teaching of speaking and argumentation. We understand that all speech is constitutively argumentative, regardless of its compositional organization and the communicative situation in which it is produced. Thus, we highlight linguistic politeness – a set of behaviors, expressions and actions – used to demonstrate respect, consideration and courtesy in social interactions. Given this, politeness and argumentation strategies can be used in an interconnected way to facilitate effective and persuasive communication. The general objective of the research was to investigate which politeness strategies are used by students deprived of their freedom when constructing arguments in interactions in the debate genre. Specific objectives were: to identify the politeness strategies used by these students in the debate genre; observe how these strategies impact the construction of the argument, considering the types of arguments used by the students; develop, apply and evaluate the application of a didactic booklet aimed at teaching speaking and argumentation in the debate genre. The theoretical contribution is located, in a macro way, in the area of textual linguistics, based on authors such as Marcuschi (2004, 2007), Fávero, Andrade and Aquino (2000), Aquino (2005), Silva (2020); in pragmatic theory, Goffman (1980), Brown and Levinson (1978), Leech (1983), Kerbrat-Orecchioni (2006); in the study on argumentation, Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), Forte-Ferreira (2014) and Amossy (2020). The methodology adopted was qualitative and applied in nature, descriptive and based on action research. The corpus analysis focuses on direct transcriptions of the debate genre, collected from the implementation of a workshop on regulated debate and argumentation. The results showed that the subjects used argumentative techniques, such as analogy, arguments from authority, arguments by dissociation of notions, among others. During the regulated debate, positive politeness strategies occurred, with the aim of avoiding direct confrontations, in addition to several episodes of negative politeness to threaten the other's face. In this way, we understand that politeness strategies played a significant role in the construction of the argument, affecting the way in which the subjects presented themselves during the regulated debate. Finally, the regulated debate workshop promoted an enriching experience for students of the prison system, especially in how to conduct a regulated debate.

Keywords: Politeness; Argumentation; Debate; Teaching. Orality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Compilação das pesquisas	17
Figura 1 – Estratégias de polidez	32
Figura 2 – Percorso histórico da retórica	37
Figura 3 – As técnicas argumentativas	40
Figura 4 – Detalhamento das técnicas argumentativas conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005)	41
Figura 5 – Argumentos quase-lógicos	42
Figura 6 – Argumentos baseados na estrutura do real	50
Figura 7 – As ligações que fundamentam a estrutura do real	56
Figura 8 – A dissociação de noção	58
Figura 9 – A interação dos argumentos	60
Figura 10 – Passos e ciclos de uma pesquisa-ação	93
Figura 11 – Representação do planejamento sequencial para a oficina	96
Quadro 2 – Oficina da cartilha didática	99
Quadro 3 – Normas adotadas pelo Projeto NURC/RS	101
Figura 12 – Procedimento de análise	102
Quadro 4 – Transcrição da abertura do debate	105
Quadro 5 – Transcrição da primeira rodada do debate	106
Quadro 6 – Transcrição da segunda rodada do debate	115
Quadro 7 – Transcrição da avaliação do debate	123
Gráfico 1 – Dados gerais sobre a Avaliação da Oficina	134
Gráfico 2 – Dados gerais sobre a Autoavaliação do Aluno	135
Figura 13 – Observações, críticas, comentários e sugestões apresentadas pelos alunos	136
Figura 14 – Observações, críticas, comentários e sugestões apresentadas pelos alunos	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAF	Ameaça à Face
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA NACIONAL/PPL	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade
ENEM/PPL	Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade
EP	Educação Profissional
GPELT	Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução de Penal
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PES	Penitenciária Estadual do Seridó
PEEP	Planos Estaduais de Educação Prisional
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
POSLIN/UFGM	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos Universidade Federal de Minas Gerais
PPGED/UFS	Programa de Pós-Graduação em Educação/Fundação Universidade Federal de Sergipe
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RN	Rio Grande do Norte

SEAP	Secretaria de Administração Penitenciária
SEEC/RN	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte
SEJU	Secretaria de Estado de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos
SUEJA	Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	POLIDEZ LINGUÍSTICA	24
2.1	O CONCEITO SOBRE A POLIDEZ.....	24
2.2	TEORIAS DA POLIDEZ: UMA SÍNTESE.....	28
2.3	ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E PRESERVAÇÃO DA FACE	30
3	RETÓRICA, ARGUMENTAÇÃO E ENSINO DA ORALIDADE: ALGUMAS CONVERGÊNCIAS.....	37
3.1	ORIGEM DA RETÓRICA: PERCURSO HISTÓRICO.....	37
3.2	TRATADO DA ARGUMENTAÇÃO: AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS DE PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA.....	39
3.2.1	Argumentos quase-lógicos.....	42
3.2.2	Os argumentos baseados na estrutura do real	50
3.2.2.1	As ligações de sucessão	50
3.2.2.2	O vínculo causal e a argumentação	51
3.2.2.3	O argumento pragmático	51
3.2.2.4	O vínculo causal como relação de um fato com sua consequência ou de um meio com um fim	51
3.2.2.5	Os fins e os meios	52
3.2.2.6	O argumento do desperdício.....	52
3.2.2.7	O argumento da direção.....	52
3.2.2.8	A superação	52
3.2.2.9	As ligações de coexistência	53
3.2.3	Argumentos que fundamentam a estrutura do real	55
3.2.4	O fundamento pelo caso particular	56
3.2.5	A dissociação das noções	58
3.2.6	A interação dos argumentos	60
3.3	ENSINO DA ORALIDADE E O GÊNERO DEBATE	62
3.3.1	Ensino da argumentação através da oralidade	65
3.3.2	Práticas orais a partir do gênero debate	70
3.3.3	Por que ensinar oralidade através do debate regrado?	74
4	EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL.....	77
4.1	A EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE.....	77

4.2	EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS	81
4.3	REGULAMENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL	83
4.4	O ENSINO POR TRÁS DAS GRADES É LIBERTADOR?	86
5	OPÇÕES METODOLÓGICAS: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO DE PESQUISA	91
5.1	MÉTODO DE ABORDAGEM DA PESQUISA	91
5.2	DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA	94
5.3	INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	95
5.4	TRAJETO METODOLÓGICO ADOTADO PARA COLETA DO <i>CORPUS</i>	96
5.5	APLICAÇÃO DA OFICINA E O GÊNERO DEBATE	97
5.6	PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS DADOS	102
6	ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS.....	104
6.1	O IMPACTO NA POLIDEZ NA CONTRUÇÃO DOS TIPOS DE ARGUMENTOS.....	104
6.2	ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ	124
6.2.1	Estratégias de polidez positiva.....	125
6.2.2	Estratégias de polidez negativas	125
6.3	DA AVALIAÇÃO DA OFICINA DO DEBATE REGRADO.....	133
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	149
	APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO	152
	APÊNDICE C – QUADRO AVALIATIVO.....	153
	APÊNDICE D – CARTILHA DIDÁTICA.....	154
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	210
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	212
	ANEXO C – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS.....	216

1 INTRODUÇÃO

A palavra argumentação, analisada sob o viés dos dicionários de língua portuguesa, refere-se ao ato ou processo de apresentar argumentos, razões ou evidências com o intuito de persuadir, convencer ou justificar uma determinada ideia, ponto de vista ou opinião. Assim, envolve a habilidade de expressar, de maneira lógica e coerente, os motivos que sustentam uma posição, buscando influenciar o entendimento ou a decisão do interlocutor.

Para entendermos de forma mais didática, partimos da abordagem de argumentação de Ruth Amossy (2011), dentro do contexto da Análise do Discurso, que se destaca por uma perspectiva interacional e discursiva. Amossy (2011, p. 130) propõe que a argumentação ocorre como “[...] tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário”. Nessa concepção, a argumentação não é apenas uma estratégia para persuadir, mas também um processo interativo que envolve a interação entre o locutor (quem argumenta) e o alocutário (quem recebe a argumentação).

Em vista disso, compreendemos que os indivíduos recorrem à argumentação nas mais diversas situações comunicativas – inclusive quando relacionamos essa temática com a vida escolar. Para tanto, é essencial que a escola e os docentes desenvolvam atividades sobre argumentação, oralidade e práticas discursivas em sala de aula, proporcionando ao aluno a aquisição de conhecimento sobre estratégias de argumentação, visando aplicá-las em seu cotidiano.

Nas interações verbais, os usos que os falantes fazem da língua não são assistemáticos. Não se trata de “[...] um fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente organizado e, por isso mesmo, passível de ser estudado com rigor científico” (MARCUSCHI, 2007, p. 7). Logo, o ser humano recorre à linguagem, considerando as normas de uma dada cultura e os constrangimentos de um gênero para, por meio de um conjunto de recursos linguísticos, marcar um posicionamento e destacar um ponto de vista durante interações com seu interlocutor.

Assim, cabe aqui destacar a polidez – que se refere a um conjunto de comportamentos, expressões e ações – usada para demonstrar respeito, consideração e cortesia em interações sociais. É uma parte importante da comunicação humana que visa facilitar relacionamentos harmoniosos e evitar conflitos desnecessários. Importante salientar que a polidez é moldada por normas culturais e sociais, variando, assim, de uma cultura para outra.

Além disso, destacamos, neste trabalho, a importância de abordar estudos da linguagem, sobretudo da argumentação, nos pressupostos da Nova Retórica, conforme Perelman e

Olbrechts-Tyteca (2005), em espaços escolares situados no interior de uma penitenciária que, na maioria das vezes, não são bem vistos e aceitos pela sociedade, sendo marginalizados e estereotipados. Com isso, buscamos demonstrar que, nas interações desenroladas em eventos argumentativos, esses sujeitos acionam estratégias de polidez que impactam na argumentação construída durante o estudo da oralidade.

Nesse sentido, esta dissertação trata sobre argumentação no discurso e as estratégias de polidez no gênero debate em interações desenroladas por alunos em situação de privação de liberdade. Para tanto, realizamos as análises das transcrições de um debate regrado, que ocorreu por meio da aplicação de uma cartilha didática em formato de oficina na Penitenciária Estadual do Seridó (PES), situada na cidade de Caicó, Rio Grande do Norte (RN). Ademais, para contribuir com o ensino da escola pública, avaliamos a aplicação da cartilha didática, que será disponibilizada publicamente como produto desta dissertação.

O aporte teórico desta pesquisa se situa, de maneira macro, no campo da Linguística Textual, a partir de autores, como Marcuschi (2004, 2007), Fávero, Andrade e Aquino (2000), Aquino (2005), Silva (2020); na teoria da pragmática, abordamos Goffman (1980), Brown e Levinson (1978), Leech (1983); na análise do discurso, entre outros, usamos Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Kerbrat-Orecchioni (2006), Forte-Ferreira (2014), Amossy (2020).

De fato, esse tem sido um campo produtivo de pesquisas, especialmente na área dos estudos da linguagem. Em uma breve pesquisa sobre o estado da arte, alguns trabalhos mapeados¹ mostram o que já foi estudado/pesquisado em relação à temática em questão. No geral, sete trabalhos, em específico dissertações, contemplam os temas relacionados a esse objeto de estudo.

¹ As produções científicas deveriam apresentar: Período de publicação entre os anos de 2010 a 2020 (pesquisado no mês de abril de 2022). Publicada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Categoria de trabalhos teses e dissertações. Dividimos a investigação no portal da BDTD em duas partes. No primeiro passo, buscamos os trabalhos relacionados aos conceitos-chaves “argumentação no debate e ensino”. Nosso segundo passo, mapeamos as dissertações e teses relacionadas às estratégias de polidez. Desse modo, refinamos as buscas, aplicando os filtros “estratégia de polidez”, tipo de documento, teses e dissertações.

Quadro 1 – Compilação das pesquisas

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD				
DESCRIPTOR	TIPO	TÍTULO	AUTOR/ANO	INSTITUIÇÃO
Argumentação no debate <i>and</i> ensino	Dissertação	A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação	ALVES, 2016	PROFLETRAS - UFS/Itabaiana
	Dissertação	Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental	SILVEIRA, 2016	PROFLETRAS - UFS/Itabaiana
	Dissertação	O debate regrado no desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da língua portuguesa	MEDEIROS, 2018	UFRPE
	Dissertação	Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião	GAMA, 2018	PROFLETRAS - UFS/Itabaiana
	Dissertação	O desenvolvimento da escrita argumentativa por estudantes do 9º ano do ensino fundamental a partir da produção de gêneros jornalísticos	REIS, 2020	PROFLETRAS - UFS/São Cristóvão
Estratégia de (im) polidez	Dissertação	Estratégias de (im) polidez no discurso de presidenciáveis 2014: a acusação como guia	AGUIAR, 2017	PPGED/UFS
	Dissertação	A agressividade nas interações virtuais: análise das estratégias de im/polidez em comentários a uma publicidade veiculada no youtube.	QUARESMA, 2018	POSLIN/UFMG

Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

A partir da leitura das dissertações de Alves (2016), Silveira (2016), Medeiros (2018), Gama (2018) e Reis (2020), identificamos importantes contribuições para o ensino da argumentação em sala de aula e sua função primordial de levar o estudante a reconhecer a habilidade argumentativa dos falantes de sua língua materna, independente do prestígio social, e a utilizá-la eficazmente, por meio de atividades focadas na linguagem persuasiva.

Silveira (2016) apresenta uma proposta de ensino mais reflexivo, com espaços de leitura e debates, em uma produção oral e escrita, de forma significativa, levando em conta a leitura, a interpretação, a escrita e a argumentação, fugindo do ensino puramente normativo. O aluno, dentro dessa proposta, sairia do Ensino Fundamental crítico, autônomo, capaz de escrever em várias dimensões da escrita (como escrever, para quem escrever, para quê escrever). Assim, a fim de formar um aluno capaz de ler e produzir textos, esse trabalho propõe uma prática de ensino com ênfase nas estratégias argumentativas.

A dissertação de Gama (2018), por sua vez, investiga a importância da abordagem dos gêneros orais argumentativos no ambiente de sala de aula, com especial ênfase no gênero debate de opinião, pois ele tem como finalidade discutir uma questão controversa entre interlocutores, concorrendo para o desenvolvimento do domínio da oralidade e para a ampliação da capacidade argumentativa.

Partindo para os estudos sobre estratégias de polidez, o trabalho de Aguiar (2017) visou analisar a questão da polidez em relação ao debate entre Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), e Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), no segundo turno das eleições gerais presidenciais de 2014, estando baseada nas teorias relacionadas à argumentação, ligadas aos estudos linguísticos-pragmáticos e pautada na interação entre os debatedores. Como subsídio teórico para essa pesquisa, a autora teve como Brown e Levinson (1978), Kerbrat-Orecchioni (2006), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Forte-Ferreira (2014), Fiorin (2017), Marcuschi (2007) e Charaudeau (2006).

Finalmente, a dissertação da autora Quaresma (2018) propôs analisar as interações comunicativas e discursivas presentes em comentários a vídeos postados na plataforma *Youtube*. Pautada nas teorias de Goffman (1980), Brown e Levinson (1978) e Culpeper (2011), buscou analisar os diálogos caracterizados por atos de fala impolidos, polidos e em estratégias e manutenção das faces entre interactantes.

Além dos trabalhos compilados no Quadro 1, é crucial destacar a relevância de outros estudos significativos que contribuíram para a fundamentação teórica deste trabalho, notadamente a dissertação de doutorado de Elaine Cristina Forte-Ferreira. Seu trabalho se concentra no ensino da oralidade, com especial ênfase no gênero debate. A pesquisa realizada por Forte-Ferreira (2014) oferece fundamentos importantes sobre estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais, explorando, de maneira aprofundada, as nuances do gênero debate.

Mediante esse levantamento teórico, podemos constatar que, nas dissertações elencadas, houve evolução positiva e avanços significativos pelos sujeitos envolvidos, sobretudo alunos de escola pública, nas elaborações dos enunciados, na verbalização, no uso de recursos, técnicas argumentativas e no emprego de estratégias de polidez. Por outro lado, nossa pesquisa apresenta um diferencial, pois trabalha com argumentação, oralidade e estratégias de polidez aplicadas na educação desenvolvida em espaços de privação de liberdade.

Assim, esta dissertação se situa no panorama de estudos/pesquisas apresentado, em especial na análise das estratégias de polidez, argumentação e ensino da oralidade, através do gênero debate. Desse modo, está diretamente ligada ao Programa de Pós-graduação em Ensino

(POSENSINO), da associação entre Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na Linha de Pesquisa 2 (Ensino de Línguas e Artes), vinculando-se com objetivo proposto pelo programa em apresentar estudos relacionados à oralidade, leitura e gêneros dos discursos, a fim de contribuir com o ensino e a aprendizagem da escola pública.

Ademais, esta investigação está vinculada diretamente ao Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT), por sermos seus membros e pesquisadores, mas também por está ligada diretamente com a linha pesquisa que trata sobre operações de textualizações em escritos de universos discursivos variados. Nesse sentido, destacamos a vinculação mediante estudos e análises de operações de textualização (enunciativa, argumentativa e conectiva) e da necessidade de investigar como são empregadas as estratégias de polidez, especialmente na argumentação no contexto educacional – em nosso caso, na prisão.

Sobre o que já foi exposto e ao que será abordado no decorrer deste trabalho, buscamos encontrar respostas para o seguinte questionamento: que estratégias de polidez são empregadas por alunos privados de liberdade na construção da argumentação em interações desenroladas no gênero debate?

Em busca de respostas, estabelecemos o seguinte objetivo geral: investigar que estratégias de polidez são empregadas por alunos privados de liberdade na construção da argumentação em interações desenroladas no gênero debate. Já como objetivos específicos, temos: identificar as estratégias de polidez empregadas por alunos privados de liberdade no gênero debate; observar como as estratégias de polidez impactam na construção da argumentação por alunos privados de liberdade no gênero debate, considerando os tipos de argumentos por eles empregados; elaborar, aplicar e avaliar a aplicação de uma cartilha didática voltada para o ensino da oralidade e argumentação no gênero debate.

Os sujeitos que colaboraram com essa investigação pertencem a um grupo de pessoas em situação de vulnerabilidade², por isso propomos a reflexão em torno do emprego das estratégias de polidez no gênero debate, sob a perspectiva de argumentação no contexto escolar de alunos em cárcere, justificando-se nas dimensões das práticas de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da PES, situada no município de Caicó, RN. Pensando nisso, desenvolvemos este estudo a partir da observação das reclamações de alunos, muitas

² Nesse sentido, sob a ótica sociológica, entendemos a vulnerabilidade social como “[...] processos de exclusão social, pobreza, discriminação e violação de direitos fundamentais, em consequência do seu nível de rendimento, educação, saúde, localização geográfica, entre outros” (MARQUES; MATOS, 2016, p. 163).

vezes contidas, em que os discursos são entrelaçados pela coerção em se expressar de forma polida, por estarem em um ambiente estigmatizado, e sob forte repressão.

Tendo em vista que o discurso do aluno que se encontra em cárcere e em situação de vulnerabilidade é, muitas vezes, refreado pelo fato de estar em punição por descumprimento da ordem constitucional, nossa investigação se justifica pelo fato de acreditarmos que o desenvolvimento de estudos sobre argumentação e gênero debate, no âmbito da educação prisional, pode acrescentar experiências formativas e reflexivas para alunos que, através do estudo, buscam a ressocialização³.

Desse modo, vemos a escola no sistema prisional como uma oportunidade para, através do desenvolvimento oficina de debate regado e argumentação, que aplicamos no decorrer da pesquisa, trabalhar um gênero oral como o debate, visando desenvolver habilidades argumentativas, bem como os aprendizados proporcionados pela parceria entre comunidade acadêmica e escola.

Paulo Freire (1995, p. 96) enfatiza que “[...] a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. Para a discussão, compreendemos que, apesar da educação na prisão ser considerada por muitos um investimento falido, seguimos o pensamento deste autor, crendo que o ensino, sobretudo da argumentação e do gênero debate, pode colaborar para o crescimento cognitivo e pessoal do ser humano.

Pensar no desenvolvimento de estudos da área de linguagens em âmbito escolar no presídio significa refletir sobre as contribuições educativas na vida de um encarcerado que enxerga a possibilidade de uma reinserção social. Nesse sentido, para os apenados, toda forma de libertá-lo da cela para um espaço escolar é uma motivação para buscar seu projeto de vida fora das grades.

De acordo com Foucault (2009, p. 224), “[...] só a educação pode servir de instrumento penitenciário”. A questão do encarceramento penitenciário é uma questão de educação”. Assim, entendemos que a educação e a aplicação de estratégias de argumentação e estudo do gênero oral propiciaram melhorias nos diálogos estabelecidos pelos alunos no contexto prisional que refletirá futuramente em sua reinserção na sociedade.

Como já mencionamos, a argumentação está presente em todas as situações comunicativas, o que exige dos docentes o ensino de práticas linguísticas envolvendo situações

³ O processo de ressocialização é um conjunto de práticas que prepara o indivíduo para sua reintegração à sociedade, possibilitando sua participação social e, conseqüentemente, evitando a reincidência no crime.

argumentativas. Além disso, estudar o emprego de estratégias argumentativas é essencial para a formação sociolinguística e crítica dos alunos. De acordo com Amossy (2011, p. 130), a argumentação é “[...] a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas por parte do alocutário” ou até mesmo uma forma de promover discursos diversos. Em vista disso, nem todo discurso objetiva que sua tese seja aceita pelo interlocutor, mas pode proporcionar novos modos de pensar, sentir ou ver.

Tal como a argumentação, o gênero debate precisa ser abordado com mais frequência nas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, o debate oportuniza ao sujeito manifestar livremente suas opiniões e pontos de vista, como também requer o respeito em relação ao posicionamento alheio, pois o gênero debate possibilita modificar a nós mesmos e as demais pessoas.

Observamos que o clima tenso vivenciado pelos alunos no interior de uma penitenciária influencia diretamente no rendimento escolar, especialmente no estabelecimento de diálogo no contexto de sala de aula. As relações de comunicação conflituosas encaradas no interior de um cárcere, por vezes, intimidam e impedem o desenvolvimento linguístico do sujeito enquanto aluno. Neste viés, indagamos-nos como são os discursos de um aluno em um cárcere, uma vez que estar enclausurado exige uma reorganização da linguagem, visto que, na prisão, as falas dos presos são minimizadas, obrigando-lhes a serem polidos nas poucas situações comunicativas que lhe são facultadas.

Ciente de que a escola é um local para o desenvolvimento das práticas linguísticas, pois estabelece uma relação direta entre o falar e pensar, entendemos que, mediante a proposta de aplicação/avaliação de uma oficina de debate regrado e argumentação, oportunizamos a compreensão das técnicas de argumentação e o estudo de gêneros orais, como o debate, para alunos que se encontram em privação de liberdade, facultando-lhes o poder de fala, ao passo em que analisamos se, em contexto de sala de aula, o discurso de alunos apenados são polidos.

Ademais, destacamos a relevância, para professores, equipe profissional do sistema prisional e sociedade em geral, em democratizar o acesso de ensino das linguagens em instâncias educacionais prisionais, que são socialmente vistas como um prejuízo econômico.

Para os profissionais da educação, numa penitenciária, o desafio é constante, visto que estão em busca de contribuir para as mudanças sociais de um apenado através da educação. Nesse sentido, para Gentili (1995, p. 176-177), o desafio do docente consiste em “[...] construir uma sociedade onde os excluídos tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Não existe qualidade com dualização social. Qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”.

Nesse cenário, concordamos com Gentili (1995) e entendemos que, diferente do processo de exclusão, presente em alguns discursos na sociedade, deveria ocorrer a inclusão de alunos privados de liberdade na comunidade acadêmica e científica para estabelecer a garantia da equidade educacional no interior da prisão e, conseqüentemente, o processo de ressocialização.

Desse modo, buscamos levar aprendizados sobre argumentação e oralidade a partir do gênero debate para alunos privados de liberdade. Ademais, visando a contribuição para escolas, professores e interessados no assunto, elaboramos uma cartilha didática (aplicada do decorrer da pesquisa) que pode servir como guia para o desenvolvimento da oficina de debate regrado e argumentação. Esse material é de fundamental importância, pois poderá ser replicado ou adaptado por demais profissionais da educação, em especial da área de linguagem.

A aplicabilidade desta pesquisa possibilitou experiências singulares que podem/devem ser vivenciadas por discentes que se encontram no interior de uma “cela de aula”. Ademais, o desenvolvimento deste estudo foi uma oportunidade promissora, possibilitando rever os estigmas e preconceitos relacionados à educação ofertadas na prisão.

A construção bibliográfica, reflexões teóricas e metodológicas e o trabalho de análises que estruturam a dissertação estão organizados em sete capítulos. A primeira seção é destinada a esta introdução, quando focalizamos o desenho da pesquisa, enfatizando pormenores, como o tema e a questão da pesquisa, a justificativa e relevância do estudo, os objetivos, o estado do conhecimento e a sistematização estrutural do texto.

O segundo capítulo é dedicado às reflexões teóricas relacionadas às estratégias de polidez linguística, bem como às estratégias de preservação da face e o modelo de análise, proposto por Brown e Levinson (1978).

No terceiro capítulo, abordamos apontamentos teóricos sobre argumentação, ensino e oralidade, realizando ponderações históricas sobre a retórica, apresentando a tipologia das técnicas argumentativas, conforme a Nova Retórica, além de apontamentos sobre o gênero debate.

No quarto capítulo, tratamos sobre as características da educação no sistema prisional, a EJA em especial, desenvolvida para pessoas privadas de liberdade, levantamento legislativo que assegura a educação no sistema prisional, apontamentos sobre o ensino por trás das grades e os entraves na educação nesse espaço.

No quinto capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, destacando as opções de metodologia adotadas para delimitação do universo da pesquisa, dos instrumentos e preparação para coleta do *corpus*.

O sexto capítulo é destinado às análises, apresentando o detalhamento do uso das estratégias de polidez e as técnicas argumentativas desenroladas no gênero debate.

Por fim, o sétimo capítulo é destinado para as considerações finais, onde apresentamos nossas conclusões e sugerimos possibilidades de pesquisas futuras. A seção é finalizada com as referências bibliográficas e anexos.

Nesta introdução, buscamos apresentar a contextualização inicial da pesquisa. Agora, avançaremos para o próximo capítulo, no qual nos aprofundaremos na estratégia de polidez, explorando seus conceitos, manifestações positivas e negativas, a preservação da face e o modelo de análise.

2 POLIDEZ LINGUÍSTICA

Em um encontro social, as pessoas mantêm uma imagem de si próprias através da comunicação, que opera de forma mais ou menos consciente, dependendo do contexto, do grau de distância e proximidade dos participantes e também do tipo de interação. Nesse aspecto, esse capítulo tem o objetivo de abordar alguns teorias de polidez linguística, estratégias de polidez e conceitos de preservação da face. Para tanto, propomos uma introdução aos princípios teóricos da pragmática, para tratar da análise da polidez linguística. Assim, é abordado o conceito de polidez desenvolvido por Goffman (1980), Kerbrath-Orecchioni (2006) e Brown e Levinson (1978).

2.1 O CONCEITO SOBRE A POLIDEZ

A polidez linguística é um conceito fundamental no estudo da comunicação e da linguagem que envolve o uso de estratégias verbais e não verbais para expressar respeito, consideração e cortesia em interações sociais. No entanto, a compreensão desse conceito pode variar, dependendo do contexto, do senso comum, do léxico e das teorias acadêmicas. Vamos explorar o conceito de polidez linguística, considerando esses diferentes aspectos.

No senso comum, a polidez linguística é frequentemente associada à ideia de usar palavras e ações educadas e respeitosas em interações sociais. Assim, é vista como a etiqueta social que impede conflitos e desentendimentos, promovendo a harmonia e o entendimento entre as pessoas. Geralmente, o senso comum considera a polidez como um conjunto de regras de conduta que inclui dizer “por favor”, “obrigado” e “com licença”, bem como evitar interrupções e não falar alto em público.

De modo genérico, a polidez é um conceito que se refere ao conjunto de normas, regras e comportamentos sociais que orientam a interação entre as pessoas em uma sociedade. Com isso, envolve demonstrar respeito, consideração e cortesia nas interações cotidianas para manter um ambiente social harmonioso ao desempenhar um papel fundamental na comunicação interpessoal e na construção de relacionamentos saudáveis.

Nos dicionários, a polidez é definida como o ato de se comportar ou se comunicar de maneira cortês e respeitosa. É muitas vezes associada à etiqueta social e ao cumprimento de normas de comportamento aceitáveis em uma sociedade. Os dicionários, geralmente, descrevem a polidez como uma qualidade desejável e que envolve consideração pelos outros e a expressão de respeito mútuo.

De acordo com Silva (2020), em um sentido comum, a polidez é compreendida como uma atitude respeitosa em relação aos outros. No entanto, essa visão simplista sugere que a polidez é limitada e implica um comportamento mecânico e repetitivo, negligenciando a capacidade criativa da linguagem (CABRAL; SEARA; GUARANHA, 2017).

Em uma abordagem mais sociológica, especialmente à luz da noção de “face”, apresentada por Goffman (1967), a polidez ou cortesia é vista como um fenômeno que se manifesta na linguagem quando os indivíduos interagem, com o propósito de preservar a integridade das relações interpessoais. Portanto, refere-se a um conjunto de práticas e estratégias linguísticas que as pessoas utilizam com base em seu repertório cultural e social, visando manter sua própria imagem e não ofender a face de seus interlocutores.

De acordo com Spolsky (1998), a polidez se institui como uma “estratégia social”. Já para Wolfson (1989, p. 67), ela se define como “[...] a maneira de falar respeitosamente na frente dos outros. Isso é geralmente acompanhado por uma demonstração de nossa preocupação com a outra pessoa”. Assim, aprender a preservar a face de uma determinada cultura é compreender as regras de interação social. Nesse aspecto, cada cultura possui a forma de atuar com polidez. Na análise de expressão com base no uso da língua nativa, voltamos para a Antropologia Linguística (FOLEY, 2005), que estuda a posição da linguagem em contextos sociais e culturais.

Nesse sentido, busca-se o significado da prática da linguagem dentro da prática cultural. Em outras palavras, a Antropologia Linguística olha para a linguagem através das lentes da cultura – procurar significados no uso ou não uso da linguagem, formas, registros e flutuações da linguagem tem a ver com a cultura. Consequentemente, é uma disciplina interpretativa que usa a linguagem para compreender a cultura.

Foley (2005) afirma que, para entender como a sociedade cria significado, é preciso compreender como funciona o sistema nervoso – o autor faz uma analogia do sistema nervoso (SN) com o casal bailando, eles dançam conforme a música, sempre acompanhando as transformações do ambiente e mudando seu comportamento segundo as modificações no ritmo da música. Um detalhe importante é que o casal deve bailar no mesmo ritmo, na mesma velocidade, ou seja, as pessoas devem estar sintonizadas umas com as outras.

Da mesma forma, o SN é limitado por seu próprio estado e pela gama de possíveis estados subsequentes. Com isso, devido à sua natureza automodificante, o SN está em constante mudança estrutural, podendo ser comparado a um termostato, que mantém as mudanças internas possíveis na organização, dentro de certos limites.

Erving Goffman, em seu livro “Forms of Talk” de 1981, fornece uma perspectiva sobre o conceito de polidez linguística, embora seja mais conhecido por sua obra anterior “A Apresentação do Eu na Vida Cotidiana”. Goffman (1981) examina a polidez como uma forma de gerenciar a “face”, isto é, a imagem pública ou identidade que as pessoas desejam manter em interações sociais.

Para Goffman (1981), a polidez é um elemento fundamental na construção e manutenção da face. Ele argumenta que as interações sociais envolvem um equilíbrio delicado entre a necessidade de expressar nossos próprios desejos e a de proteger a face do interlocutor. O autor identifica duas faces: a “positiva” (a imagem positiva que a pessoa deseja que os outros vejam) e a “negativa” (a necessidade de espaço pessoal e autonomia).

Goffman (1981) apresenta várias estratégias de polidez linguística que as pessoas usam para lidar com essas faces:

- a) atenuação: que envolve o uso de palavras e expressões que suavizam uma solicitação direta. Por exemplo, em vez de dizer “Feche a porta”, alguém pode dizer “Você se importaria de fechar a porta, por favor?” para tornar a solicitação menos impositiva;
- b) fórmulas de polidez: Goffman (1981) discute o uso de fórmulas de polidez padrão, como “com licença”, “por favor” e “obrigado”, que são usadas para expressar consideração e cortesia;
- c) rituais de cumprimento: Goffman (1981) observa que o início de muitas interações sociais envolve cumprimentos e saudações para estabelecer um clima cordial e respeitoso;
- d) distanciamento: as pessoas, frequentemente, usam estratégias para manter uma distância interpessoal apropriada, como não invadir o espaço pessoal dos outros e usar uma linguagem mais formal ou respeitosa em certos contextos;
- e) evitação de tópicos delicados: Goffman (1981) destaca que as pessoas, muitas vezes, evitam tópicos controversos ou delicados para evitar conflitos ou ameaças à face do interlocutor.

De acordo com teoria de Goffman (1981), a polidez não é apenas uma questão de etiqueta social, mas uma parte intrínseca da construção das identidades e da gestão das interações sociais. Ele destaca que as pessoas, constantemente, atuam com papéis sociais em suas interações, e a polidez desempenha um papel crucial na apresentação de uma imagem pública desejada. Portanto, o conceito de polidez linguística, segundo este autor, está profundamente enraizado na complexa teia de interações sociais e na manutenção das relações interpessoais.

Sob o viés da teoria da análise do discurso de Kerbrat-Orecchioni (2006), a polidez linguística é um fenômeno intrinsecamente ligado à comunicação e à interação social. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), a polidez envolve uma série de estratégias verbais e não verbais usadas para manter a harmonia nas interações e respeitar a face, ou seja, a imagem pública de si e dos outros.

Essas estratégias de polidez podem variar dependendo do contexto e da cultura, e são aplicadas de forma a equilibrar as necessidades do falante e do ouvinte. A teoria de Kerbrat-Orecchioni (2006) oferece uma compreensão aprofundada das nuances da polidez linguística, enfatizando que ela não se limita apenas ao uso de expressões de cortesia, mas também envolve o gerenciamento das expectativas e das normas sociais em situações comunicativas. Ela observa que a polidez é fundamental para evitar conflitos e construir relacionamentos interpessoais positivos, tornando-a uma área de estudo relevante na análise da linguagem e da comunicação.

Por outro lado, analisando sob a perspectiva pragmática, Brown e Levinson (1978) desenvolveram uma teoria de polidez linguística para investigar “[...] todos os aspectos da comunicação que são regulados por regras, com o objetivo de preservar a harmonia nas relações interpessoais” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 77).

A teoria de Brown e Levinson (1978), apresentada na obra “Politeness: Some Universals in Language Usage”, traz uma abordagem mais abrangente da polidez. Segundo eles, a polidez envolve o equilíbrio entre a necessidade de manter a face (a imagem pública que as pessoas desejam manter) e a de comunicar informações de maneira eficaz. Eles identificam duas estratégias principais: polidez positiva e polidez negativa.

Nas análises do nosso *corpus*, utilizamos as noções de polidez positiva e negativa como fundamentais para compreender as dinâmicas interacionais presentes nos discursos analisados. A teoria de polidez linguística de Brown e Levinson (1978) fornece um arcabouço conceitual robusto para investigar as nuances das interações verbais. Nessa perspectiva, a polidez positiva diz respeito às estratégias utilizadas para enfatizar a cortesia e a valorização do interlocutor, enquanto a polidez negativa se refere aos recursos linguísticos empregados para minimizar a imposição ou a intrusão na esfera pessoal do destinatário.

Essas estratégias executam um papel crucial na construção das relações interpessoais e na preservação da harmonia comunicativa, aspectos fundamentais para a análise pragmática dos discursos presentes em nosso *corpus*. Ao considerar essas dimensões da polidez, buscamos aprofundar a compreensão das estratégias discursivas empregadas pelos participantes, enriquecendo, assim, a interpretação sobre as interações verbais sob a perspectiva pragmática.

2.2 TEORIAS DA POLIDEZ: UMA SÍNTESE

Para dar conta da complexidade do campo das teorias da polidez e dos debates nele ocorridos nas últimas décadas, apoiamo-nos na proposição de Culpeper (2011), segundo a qual as conjecturas que constituem esse campo podem ser divididas em duas “ondas” ou fases. A primeira fase, que contém as abordagens responsáveis pelo surgimento e consolidação do campo da polidez nos últimos quarenta anos – são os entendimentos de Brown e Levinson (1978), Lakoff (1973) e Leech (1983).

A segunda fase, ou onda, dos estudos sobre a impolidez inclui abordagens que, desde a década de 1990 e, especialmente, a partir dos anos 2000, tentam identificar e/ou enfrentar impasses e problemas remanescentes. Dada a multiplicidade de abordagens que, atualmente, podem se enquadrar no campo das conjecturas da impolidez/polidez, foi necessário fazer uma seleção das abordagens a apresentar.

Essa escolha foi pautada na importância que certas abordagens assumem nos últimos anos no exterior, mas que ainda são relativamente pouco utilizadas em pesquisas de polidez no Brasil. Além disso, optamos por abordagens que, de fato, propõem um reexame da polidez, bem como dos fenômenos aproximados (face positiva, face negativa, *Face Threatening Acts* – FTA), contribuindo efetivamente para o avanço do domínio. Logo, vamos lidar com os entendimentos de Culpeper (2011) e Whatts (2003).

Abordagens pioneiras para o estudo da polidez na linguística emergiram nas décadas de 1970 e 1980, nas doutrinas pseudo-analíticas da linguagem, notadamente a conjectura dos atos de fala proposta por Searle (1995). Dessas teorias, as mais influentes, pesquisadas e discutidas são as de Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown e Levinson (1978).

Robin Lakoff (1973) é uma linguista conhecida por seus estudos pioneiros sobre a linguagem e a polidez. Em sua obra “*Language and Woman’s Place*” (1973), ela apresentou uma análise inovadora das bases teóricas da polidez, destacando questões de gênero e poder na linguagem. Lakoff (1973) argumenta que a polidez não é apenas uma questão de etiqueta social, uma vez que está profundamente enraizada em estruturas sociais e relações de poder.

As teorias de Lakoff (1973) podem ser analisadas conforme a desigualdade de poder, isto é, a linguagem frequentemente reflete diferenças de poder entre grupos sociais; linguagem e submissão que, conforme Lakoff (1973), o uso excessivo de formas de fala polidas pode refletir uma submissão social; marcadores linguísticos de polidez, ou seja, uma série de marcadores linguísticos que são frequentemente associados à polidez, como “por favor”, “obrigado” e o uso de expressões mitigadoras; e estereótipos de gênero na linguagem, pois, de

acordo com Lakoff (1973), a linguagem pode ser usada para reforçar estereótipos de gênero. Ela argumenta ainda que as expectativas sociais, por vezes, levam as mulheres a usarem uma linguagem mais atenuada, enquanto os homens podem usar uma linguagem mais direta e assertiva.

Assim, compreendemos que as bases teóricas da polidez, de acordo com os estudos de Lakoff (1973), são profundamente enraizadas em questões de gênero, poder e desigualdade social. Ela assevera que a polidez linguística não é apenas uma questão de etiqueta, mas uma forma de reflexo e reprodução das estruturas de poder e hierarquias sociais.

Já na perspectiva de Leech (1983), a polidez linguística envolve o uso de estratégias verbais para demonstrar respeito, consideração e cortesia em interações sociais. Leech (1983) propõe que a polidez pode ser analisada em termos de seis princípios que orientam o uso da linguagem, sendo:

- a) princípio do Tato, que envolve evitar ameaçar a face do interlocutor;
- b) princípio da Generosidade, que inclui o uso de expressões de cortesia;
- c) princípio da Aprovação, que implica mostrar apoio e concordância;
- d) princípio da Modéstia, que sugere evitar se destacar ou se vangloriar;
- e) princípio da Acordo, que envolve minimizar a discordância;
- f) princípio da Simpatia, que demonstra empatia e compreensão pelo interlocutor.

Leech (1983) argumenta que esses princípios orientam a escolha linguística em diferentes contextos, ajudando as pessoas a equilibrar suas próprias necessidades com as dos outros e, assim, alcançar a polidez na comunicação.

A “Teoria da Polidez” de Brown e Levinson (1978), publicada em 1978, preocupa-se em explicar, com o auxílio do conceito de *facework*, aspectos gramaticais, cuja função não é compreendida considerando o uso exclusivo de informações internas no sistema linguístico, como atos de fala indireta, formas de tratamento, sátira, uso de pronomes pessoais e certos tempos verbais, maneiras. Em seu trabalho, os autores especificam que seus objetivos centrais são:

- 1) identificar princípios de tipo universal, mas social que exercem pressão sobre as estruturas gramaticais ou que modelam a gramática;
- 2) demonstrar o papel da racionalidade e da suposição dos interlocutores de que eles agem racionalmente ao extrair inferências das palavras, do tom e dos gestos empregados numa interação;
- 3) identificar a construção das mensagens como sendo os próprios dados de uma análise do uso estratégico da linguagem e como sendo o local da interface entre linguagem e sociedade;
- 4) mostrar que as diversidades superficiais emergem de princípios universais subjacentes e são satisfatoriamente explicáveis por meio desses princípios.

‘Esperamos [...] conseguir caracterizar com alguma extensão o ethos de uma cultura ou subcultura’ (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 59).

Para atingir os objetivos, essa abordagem parte do seguinte problema: não compreendemos o que as pessoas fazem nas trocas verbais (perguntam, oferecem, criticam, etc.) e como utilizam recursos linguísticos sutis em suas expressões. Consequentemente, é importante entender o que o falante quer dizer (significa), e não entender o que exatamente o falante diz (say).

2.3 ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E PRESERVAÇÃO DA FACE

Na perspectiva da pragmática, a polidez é considerada como um comportamento linguístico utilizado pelo falante para minimizar os riscos da comunicação, tornando-a mais harmoniosa possível, relacionando-se, assim, com o comportamento político (WHATTS, 2003).

A utilização de diversos recursos linguísticos é estrategicamente orientada para a face dos interlocutores e, portanto, relacionada ao conceito de polidez. Nessa perspectiva, as pessoas são entendidas como necessidades básicas que cada interlocutor sabe que os outros interlocutores desejam, e que é do interesse de todos satisfazê-las.

Segundo a teoria de Brown e Levinson (1978), as estratégias de polidez positiva visam uma face positiva para o ouvinte, o que corresponde ao anseio do interlocutor de ser apreciado. Também podemos acrescentar que a polidez positiva inclui estratégias de engajamento que os palestrantes usam para diminuir a distância social com seu público.

Para elaborar os entendimentos de face positiva e face negativa, os autores se baseiam nos conceitos de face e fundo de Goffman (1967), que define face como:

[...] o valor social positivo que uma pessoa efetivamente afirma para si mesma a partir da linha que os outros assumem que ela assumiu durante um contato particular e como a autoimagem definida em termos de características sociais deferidas (GOFFMAN, 1967, p. 5).

Já o território, trata dos direitos reivindicados por cada indivíduo e da sua proteção. O direito de formar cada território constitui um campo de objetos físicos e simbólicos, cujos limites costumam ser conservados e protegidos (GOFFMAN, 1967). Brown e Levinson (1978) interpretam o conceito de pessoa e território como indivíduos positivos e negativos, respectivamente. Assim temos:

- a) face negativa: “[...] reivindicações básicas sobre território, proteção pessoal e o direito de não ser assediado – i.e. de Liberdade para agir e liberdade para impor”

(BROWN; LEVINSON, 1978, p. 61). A necessidade de cada interlocutor de que suas ações não sejam constrangidas ou limitadas por outros;

- b) face positiva: uma imagem ou “[...] personalidade consistente e positiva (mais importante incluindo o desejo de que essa imagem seja apreciada e sancionada) indicada pela pessoa que interage” (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 61). É demanda de todo interlocutor que suas necessidades (ser admirado, compreendido, aprovado, valorizado, respeitado, etc.) sejam desejáveis e/ou atraentes para os outros.

Para Brown e Levinson (1978), cada fala ameaça, pelo menos, um dos quatro indivíduos envolvidos na interação: face positiva do falante, face negativa do locutor, face positiva do ouvinte e face negativa do ouvinte. Consequentemente, todo ato de fala é uma ameaça à face. Nesse aspecto, são citados abaixo:

- a) atos que ameaçam a face positiva do falante: desculpas, autocrítica, confissão, emocional descontrolado, reconhecimento de culpa;
- b) atos que ameaçam a face negativa do falante: agradecer (falante “F” reconhecer que está em débito com ouvinte “O”), ao aceitar um oferecimento (“F” se coloca em débito com “O”), quando existe relutância para se oferecer alguma coisa (“F” evidencia que não quer fazer compromisso com a ação futura);
- c) atos que ameaçam a face positiva do ouvinte: A) “F” avalia de forma negativa algum aspecto da face positiva de “O”: desaprova, critica, despreza, faz insulto, acusa, discorda etc.; B) “F” faz menção de não se preocupar com a face positiva de “O”: faz deboche, interrompe a fala de “O”, é desatento, faz menção a notícias ruins sobre “O” etc.;
- d) atos ameaçadores da face negativa do ouvinte: “F” faz pressão para que “O” realize ação futura: ordena, pede, sugestiona, avisa, adverte, desafia, etc. (todos atos diretivos); B) “F” coloca “O” em débito, que pressiona a aceitação futura da ação de “F”: oferece e promete; C) “F” evidencia desejar ou admirar “O”, ou algo que lhe pertence: cumprimento (“F” evidencia que gosta de “O”), expressando inveja, admiração, ódio, cobiça, etc.

Motivado pela vulnerabilidade das faces, cada agente tenta evitar o FTA ou empregar estratégias para mitigar a ameaça. A estratégia de diminuição de ameaças da lei, apresentada por Brown e Levinson (1978), é diagramada na Figura 1.

Figura 1 – Estratégias de Polidez



Fonte: Brown e Levinson (1978, p. 69).

As estratégias são quatro:

- a) estratégia 1 – não existe a ação que repara: o falante faz o FTA diretamente, de forma concisa e clara. Exemplo: “Abra a janela!”. Num tal enunciado, é clara para o ouvinte a intenção comunicativa do falante (*on record*);
- b) estratégia 2 – polidez positiva: a ameaça da face positiva se realiza (*on record*), mas existem estratégias que diminuem a ameaça, como no exemplo em que o pai diz ao filho: “A gente tem que pensar antes de agir”. Nesse caso, o falante respeita o ouvinte, tendo em vista que revela que o relacionamento é amigável ou segue com cordialidade;
- c) estratégia 3 – polidez negativa: o ato que a face negativa anuncia se realiza (*on record*), porém com estratégias que fazem com que a ameaça seja diminuída, como em: “Por favor, será que você poderia abrir a janela?”. Nesse enunciado, o falante não quer invadir o território do ouvinte e, tampouco, causar uma interferência em sua liberdade de agir;
- d) estratégia 4 – *off record*: o falante não deixa claro para o ouvinte sua intenção de se comunicar. Realizações linguísticas que usam a estratégia *off record* são atos de fala indiretos não-convencionais, os quais usam metáfora e ironia. Por meio dessa estratégia, quem fala demonstra ao extremo ser não-coercitivo e atencioso com as faces do outro;
- e) estratégia 5 – não fazer o FTA: falando sobre essa estratégia, o falante evita falar ofensa contra o ouvinte, pois a comunicação simplesmente não ocorre.

No que diz respeito à teoria de Brown e Levinson (1978), a escolha de qual estratégia empregar se condiciona por meio de variáveis sociológicas. Conforme Cunha e Oliveira (2020, p. 141), tais variáveis seguem as seguintes tipologias:

- 1) distância social de falante e ouvinte (relação simétrica/horizontal);
- 2) poder relativo de falante e ouvinte (relação assimétrica/vertical);
- 3) ranking de imposições do FTA numa cultura particular. A distância social trata do grau de intimidade ou familiaridade entre falante e ouvinte. Por exemplo, a distância é maior entre desconhecidos em um ônibus e menor entre amigos de infância, o que pode implicar o uso de estratégias de polidez negativa pelos primeiros (Com licença, o senhor poderia me informar que horas são?), mas não pelos segundos (Que horas são?/Me fala as horas aí!).

Uma preocupação central das conjecturas da polidez linguística é a manutenção do equilíbrio e da harmonia entre os interlocutores durante o processo de suas interações socioverbais. Além das regras de “boa vida” e de “etiqueta social”, que constituíam os princípios básicos da polidez no início de seu surgimento, no campo da pragmática, essa conjectura tem avançado em seus termos, chegando a lidar, sobretudo, com a impolidez linguística que, por sua vez, pode ser compreendida por atos grosseiros de fala (e corpo violento).

Já Leech (1983, p. 23), baseado no princípio cooperativo de Grice (1982) – suas máximas e implicações conversacionais –, propôs, originalmente, o princípio da polidez (PP), que “[...] sugere que os falantes preferem ser educados em uma interação”. Assim, para serem instruídos, os falantes devem cooperar uns com os outros durante seus atos de fala. A partir de então, quando Leech (1983) estabelece suas máximas que norteiam as ações dos falantes (eu), é na figura do interlocutor (o outro) que o teórico concentra seus estudos sobre a polidez:

A polidez interessa-se pelo relacionamento entre dois participantes que nós podemos chamar de self e outro. Na conversação, normalmente, o self será indicado por outro tipicamente identificado por H, mas falantes também demonstram polidez a terceiros que podem ou não ser apresentados na situação de fala. O rótulo ‘outro’ pode, portanto, ser aplicado não somente ao destinatário, mas às pessoas designadas pelos pronomes da terceira pessoa. A importância de mostrar polidez a uma terceira parte varia: o fator chave é se a terceira parte está presente ou não como espectador; o outro fator é se a terceira parte é percebida como pertencente à esfera de influência de S ou H (LEECH, 1983, p. 131).

Desse ponto de vista, a título de exemplo, podemos pensar no sistema social da figura do “sujeito outro”, aquele envolvido nos pronomes de terceira pessoa na interação, ainda que indiretamente. Nessa perspectiva, Leech (1983) elaborou seis máximas – do discernimento, da generosidade, de aprovação, da modéstia, de concordância e da simpatia – que devem corresponder ao princípio da polidez numa escala de custo-benefício, como sublinhou Leech (1983, p. 132):

- I. Máxima do discernimento: a) minimize o custo ao outro; b) maximize o benefício ao outro;
- II. Máxima da generosidade: a) minimize o benefício para si próprio; b) maximize o custo para si próprio;
- III. Máxima de aprovação: a) minimize a depreciação do outro; b) maximize o enaltecimento do outro;
- IV. Máxima da modéstia: a) minimize o enaltecimento de si mesmo; b) maximize o enaltecimento do outro;
- V. Máxima de concordância: a) maximize a concordância entre si e o outro; b) minimize a discordância entre si e o outro;
- VI. Máxima da simpatia: a) minimize a antipatia entre si e o outro; b) maximize a simpatia entre si e o outro.

No entanto, nem sempre é fácil determinar o que é um comportamento educado ou não. As descrições desses comportamentos e locuções, bem como os valores a eles atribuídos, mudam de acordo com a cultura – assim, há uma variedade de modelos teóricos de polidez.

Segundo Goffman (1967, p. 13), face é “[...] o valor social positivo que uma pessoa efetivamente afirma para si mesma por meio da linha que os outros assumem que ela adotou durante um contato específico”. A cada encontro social, os sujeitos participam de trabalhos que retratam sua face, procurando preservar sua autoimagem e torná-la socialmente aceita e respeitada.

Ao mesmo tempo, as pessoas devem respeitar o princípio da cooperação recíproca, que visa evitar a prática de atos que prejudiquem a si ou a outrem e corrigir os atos lesivos cometidos. A relação entre a imagem que as pessoas têm de si mesmas e dos outros varia durante as reuniões sociais, da mesma forma, os sentimentos associados a essa imagem também mudam.

Isso significa que, em uma determinada situação em que a pessoa imputada é melhor do que o esperado, é provável que a emoção associada seja boa. O contrário também é possível, se as expectativas, mesmo as mais usuais, não forem atendidas, logo, é provável que a pessoa se sinta mal ou magoada.

Apesar do forte caráter pessoal que a face pode figurar para um indivíduo, ela nada mais é do que um empréstimo, uma construção sociointeracional que depende do reconhecimento e da validação do outro, sendo, assim, instável. Isso significa que a face pode mudar durante a interação, podendo ser ameaçada, consertada, conservada ou perdida.

Com isso, Goffman (1967) surge com o conceito de função facial, referindo-se a um conjunto de ações realizadas por uma pessoa no contexto de uma interação. Isso visa compatibilizar suas ações com a face e contra ações que possam ameaçá-la. Segundo o autor, existem dois tipos principais de ações faciais, a saber: (1) o processo de evasão, que consiste em evitar contatos sociais, ações e assuntos passíveis de causar danos à face; (2) o processo

corretivo, decorrente da falha dos participantes em evitar um incidente relevante e danoso à face, de modo que não possa ser negligenciado. Quando isso acontece, os participantes devem mudar o arranjo para restabelecer o equilíbrio da interação.

A pessoa negativa, por outro lado, refere-se ao conceito de “território”, especificando os “espaços do eu”, sejam eles temporais, espaciais, físicos, etc. A face negativa representa o desejo de liberdade dos sujeitos, a expectativa de que suas ações não serão limitadas ou impedidas durante a comunicação, sinalizando tanto uma busca de território pessoal quanto uma não intrusão no espaço do outro, mesmo que isso possa significar uma atitude pessimista.

Durante o diálogo, os sujeitos se envolvem em ações verbais e não verbais, tanto de forma positiva quanto negativa. Assim, cada interação também é caracterizada pela oposição, pois reconhece a manifestação da vontade de preservar rostos e a ocorrência de atos potencialmente ameaçadores, simultaneamente.

Consequentemente, a atuação dos participantes da ação, seja verbal ou não verbal, representa uma ameaça latente para a pessoa em questão que leva ao que Brown e Levinson (1978) definem como ação. As ações que ameaçam afetar o território dos sujeitos colocam em risco o lado negativo, seja impondo uma ordem, uma censura ou uma proibição, no caso do ouvinte, por exemplo, ou, pelo contrário, por uma promessa ou proposta suscetível de comprometer o espaço do orador no futuro. Ações que ameaçam a autoestima de uma pessoa e uma imagem positiva: críticas, ironia ou injúrias ao destinatário, ou, no caso da remetente, demonstrar excessiva emoção, violência ou exposição a tópicos tabus no contexto (BROWN; LEVINSON, 1978).

Desse modo, nesta pesquisa, optamos por adotar a teoria da polidez de Brown e Levinson (1978) como base teórica central para a análise das estratégias de polidez linguística. A escolha por essa teoria se justifica por sua ampla influência na área de estudos da linguagem e comunicação, bem como pela sua abordagem sistemática e abrangente. Ademais, a teoria de Brown e Levinson (1978) oferece uma estrutura sólida para compreender como as pessoas utilizam estratégias de polidez para equilibrar a necessidade de expressar desejos e opiniões com a de manter relações harmoniosas e respeitadas em contextos sociais. Assim, sua ênfase na adaptação da polidez a normas culturais e contextuais, bem como na distinção entre polidez positiva e negativa, fornece uma base rica para a análise crítica das interações linguísticas em nossa pesquisa.

Por fim, neste capítulo, apresentamos e exploramos teorias das estratégias de polidez, destacando sua relevância nas interações humanas. Agora, prosseguindo com o aporte teórico, o próximo capítulo direcionará a atenção para um conjunto de temas igualmente cruciais,

dedicando-se à exploração da retórica, da argumentação e do ensino da oralidade. Nesse contexto, examinamos as técnicas argumentativas, como o desenvolvimento das habilidades orais, que pode aprimorar o ensino da oralidade.

3 RETÓRICA, ARGUMENTAÇÃO E ENSINO DA ORALIDADE: ALGUMAS CONVERGÊNCIAS

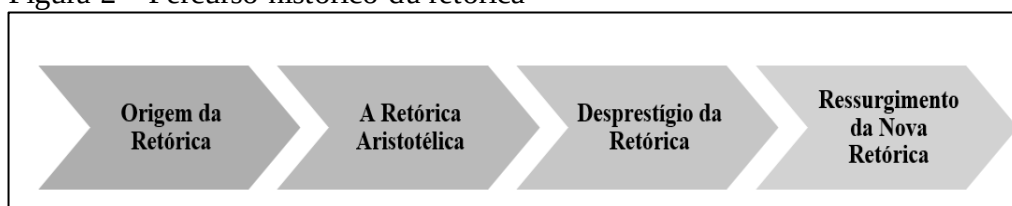
Antes de apresentar uma discussão teórica sobre técnicas argumentativas e o ensino da oralidade, sobretudo relacionada ao gênero debate, é indispensável, mesmo que de forma sintetizada, conhecer o percurso histórico da Retórica, em especial, a aristotélica, o desprestígio vivenciado por essa ciência e o ressurgimento da Nova Retórica.

Neste capítulo, fazemos uma retrospectiva histórica da Retórica, apresentamos as técnicas argumentativas apresentadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) para, em seguida, abordarmos aspectos relacionados à oralidade e ao gênero debate.

3.1 ORIGEM DA RETÓRICA: PERCURSO HISTÓRICO

Realizar um levantamento cronológico da história da Retórica é uma tarefa árdua, já que até pesquisadores renomados poderiam apresentar dificuldades em esboçar uma sequência temporal dos fatos ocorridos. “Na verdade, a retórica é anterior à sua própria história, e mesmo a qualquer outra história” (REBOUL, 2004, p. 21). Apesar da complexidade, é possível realizar um quadro histórico da Retórica como arte do convencimento. A Figura 2 apresenta uma síntese desse percurso.

Figura 2 – Percurso histórico da retórica



Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

A Retórica é uma disciplina antiga que começou milhares de anos antes de Cristo e passou por estágios de auge e momentos de enfraquecimento. Práticas retóricas sempre estiveram presentes nas interações humanas ao longo da história. Consoante Perelman (2004), de modo genérico, a Retórica pode ser compreendida como a arte de bem falar, isto é, a arte de se expressar (ou escrever) de modo persuasivo. Assim, sua finalidade é estudar as formas discursivas utilizadas sobre um auditório, com a intenção de ganhar ou aumentar a anuência sobre as teses apresentadas.

Na tradição Retórica, os estudos estavam limitados à oratória forense. Na tentativa de romper com essa tradição, Aristóteles não se limitou apenas ao discurso jurídico, mas passou a estudar o funcionamento retórico de outros tipos de discursos. A grande questão que motivava o pensador grego é: por que alguns sujeitos obtêm sucesso em seus discursos e, outros, apresentam falhas argumentativas que não convenciam? Dessa forma, Aristóteles sistematizou uma teoria da argumentação que dava à Retórica o *status* de ciência.

A compreensão do filósofo era de que “[...] a Retórica não é meramente uma arte de persuasão, mas antes uma faculdade de descobrir especulativamente o que, caso a caso, pode servir para persuadir” (ARISTÓTELES, 2005, p. 29). Assim, sob o viés aristotélico, a Retórica não era apenas um recurso argumentativo e persuasivo que se conseguia ensinar na escola, mas uma ciência que possibilitava às pessoas aperfeiçoarem sua oratória e convencer seu auditório.

Diferentemente da Retórica Clássica, que focalizava somente o discurso jurídico, Aristóteles considerou três diferentes tipos de discurso: (1) o judiciário ou forense, usado nos tribunais, visando destruir os argumentos contrários e apresentar provas técnicas que fortaleçam as posições da defesa; (2) o deliberativo ou político, ligado a questões da coletividade, da administração pública e do benefício comum; (3) o epidítico ou cerimonial, usado para louvar ou censurar uma figura ou prática pública, fortemente ligado a questões éticas (MOSCA, 2001).

Muito tempo depois, a Retórica aparentou vivenciar um período de desprestígio, devido ao prevalecimento do pensamento cartesiano na ciência, pelo qual as teses só podiam ser confirmadas mediante dados empíricos, e não apenas pela sustentação de argumentos por meio da opinião mais ou menos convincente. De acordo com Silva (2012), para atender um sistema de pensamento racional, eram necessárias provas analíticas, isto é, argumentos concretos, com base em premissas verdadeiras e válidas, conforme as características do método das ciências naturais. Por esse motivo, a Retórica passou por um período de “adormecimento”, vivenciando um desprestígio.

Contudo, passado o período de declínio, a revitalização dos estudos da argumentação começou a acontecer a partir do século XX. Foi em meados de 1960 que novas abordagens teóricas começaram a ressignificar os estudos da Retórica, a partir da interface com disciplinas, como a Linguística, a Semiologia, a Pragmática, dentre outras (SOUZA, 2003).

Diferente da abordagem da Retórica Aristotélica, “[...] essas novas perspectivas não se limitam ao estudo da argumentação no discurso jurídico, deliberativo e epidítico, tal como fazia Aristóteles em sua Retórica, mas se propõem a estudar todas as formas do discurso – todos os gêneros do discurso” (SILVA, 2012, p. 31). Assim, mediante essa revitalização, a argumentação passou a ser vista como uma atividade discursiva presente em todo discurso e texto.

3.2 TRATADO DA ARGUMENTAÇÃO: AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS DE PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA

No século XX, o filósofo polonês, radicado na Bélgica, Chaïm Perelman, em conjunto com a filósofa belga, Lucie Olbrechts-Tyteca, revisitaram os princípios aristotélicos e elaboraram um tratado de argumentação, lastreado na lógica aristotélica, no raciocínio dialético e na elaboração para uma análise do raciocínio informal. Intitulado “Tratado da argumentação: a nova retórica”, a obra desses dois filósofos focalizou no estudo da Retórica Aristotélica, sobretudo nas noções de auditório, orador e lugares argumentativos.

Empenhados nos estudos das práticas discursivas de variados gêneros, os autores da Nova Retórica estudaram os aspectos sociais, históricos e dialógicos das teses a serem defendidas. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50):

[...] o objetivo de toda argumentação [...] é promover ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida.

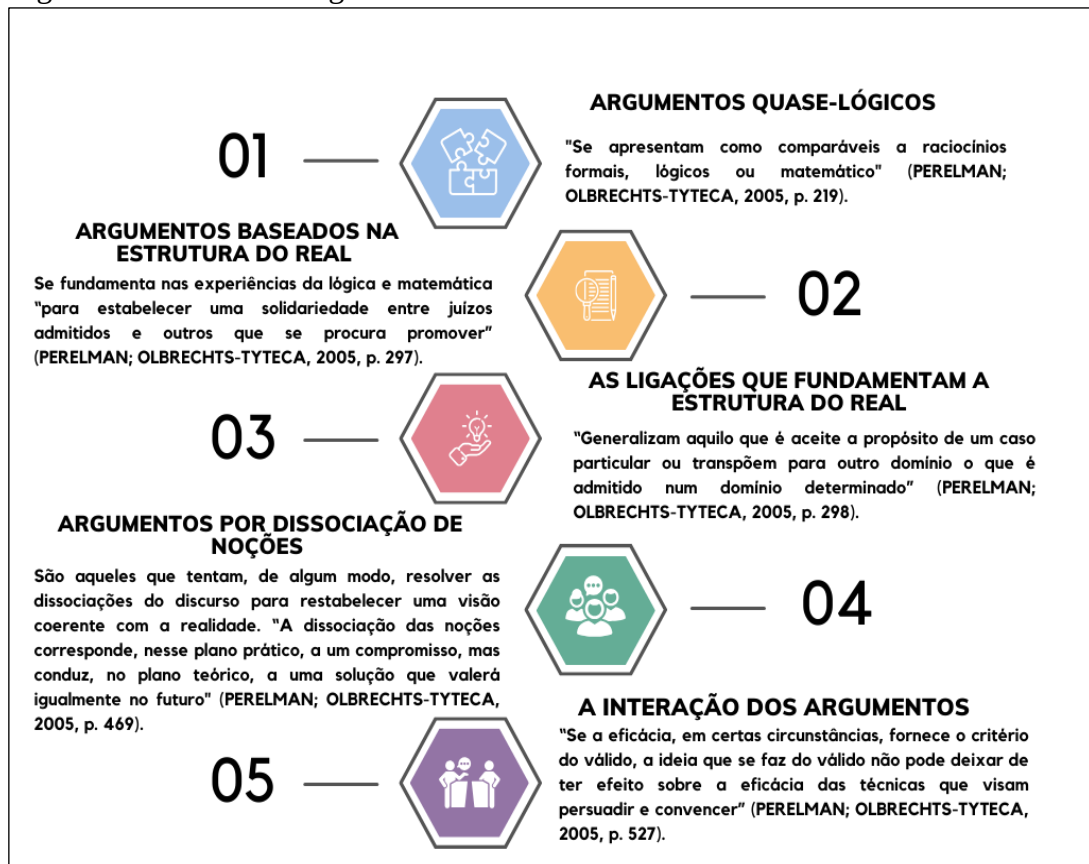
Compreendemos que a argumentação, sob o viés da Nova Retórica, é uma façanha humana que tem a finalidade de convencer o ouvinte sobre a validade dos argumentos defendidos. Nesse sentido, de acordo com Cavalcante (2020, p. 29):

A busca por adesão que implica, no mínimo, uma predisposição para a ação confere à argumentação retórica um caráter substancialmente pragmático, que é reforçado também pela ideia de que o orador, antes mesmo de proferir seu discurso, projeta o auditório com suas características sociais, culturais e ideológicas (idade, sexo, valores, crenças, costumes, etc.), em função das quais mobiliza as estratégias de persuasão que lhe pareçam mais apropriadas.

Comungamos com a afirmação de Cavalcante (2020), visto que a relação entre orador e auditório demanda sensibilidade, pois quem tem interesse de ser compreendido é o orador (palestrante), e o auditório, por sua vez, é uma construção do orador. Quando se fala do auditório não se limita à pessoa física, mas à construção como o todo – se você não se adaptar ao auditório, não terá seu objetivo atingido.

No “Tratado da argumentação: a nova retórica”, a proposta seria, portanto, contemplar a racionalidade dos debates e analisar os argumentos que governam as decisões discursivas que são tomadas nesses momentos. Por isso, os autores fazem uma catalogação esmiuçada dos tipos de argumentos empregados em debates, bem como sobre a interação entre esses argumentos, conforme se apresenta na Figura 3.

Figura 3 – As técnicas argumentativas

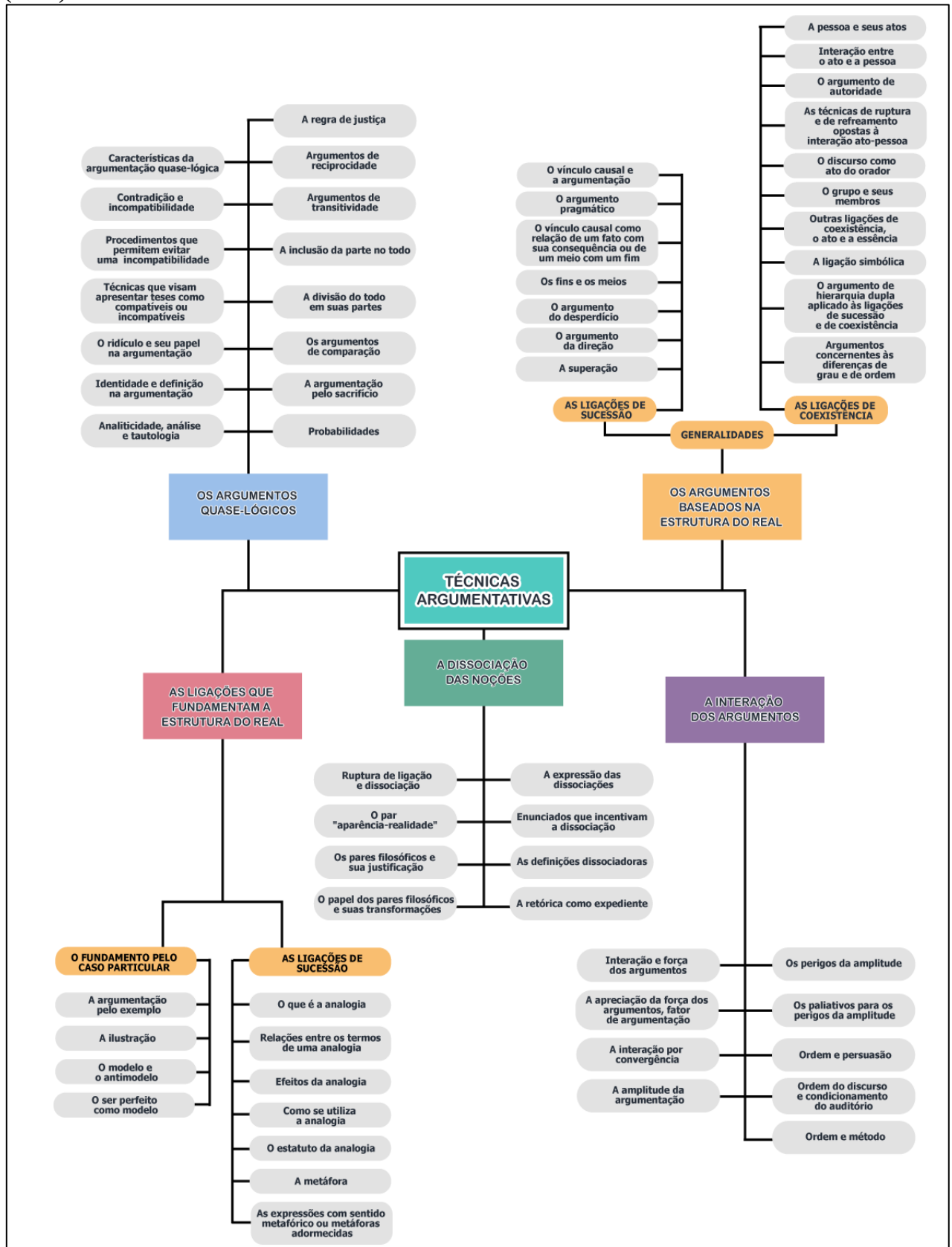


Fonte: Adaptado de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), as técnicas argumentativas possibilitam aumentar a adesão dos indivíduos às teses que lhes são apresentadas. Já de acordo com Silva (2012, p. 36), "[...] geralmente, em cada discurso, uma técnica funcionará como axial, constituindo a própria tese a ser defendida, mas jamais essa técnica será exclusiva, pois outras reforçarão a argumentação principal". Em um discurso, quando um orador define a estrutura argumentativa que irá fazer uso, mesmo que de forma inconsciente, já faz um emprego de alguma técnica argumentativa central, sem necessariamente descartar outras.

Nessa perspectiva, as técnicas argumentativas são compreendidas como recursos discursivos utilizados por um indivíduo no desenrolar de um discurso, apresentando como principal objetivo a defesa de uma tese. A seguir, descrevemos cada uma das técnicas argumentativas.

Figura 4 – Detalhamento das técnicas argumentativas conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005)



Fonte: Adaptado de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

3.2.1 Argumentos quase-lógicos

Argumentos quase-lógicos são comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos, pois pretendem certa força de convicção. Submetidos a análises lógico-matemáticas, é fácil identificar sua natureza não-formal, o que os diferencia das demonstrações formais e exigem, por parte do orador e da audiência, um esforço de redução ou de precisão para que a argumentação quase lógica seja aceita. A Figura 5 apresenta como estão distribuídos os argumentos quase-lógicos.

Figura 5 – Argumentos quase-lógicos



Fonte: Adaptado de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Em argumentos dessa categoria, convém evidenciar, *a priori*, o esquema formal que serve de molde à sua construção, para, em seguida, trazer à luz as operações de redução que permitem inserir os dados no interior desse esquema e que buscam tornar esses argumentos comparáveis, semelhantes e homogêneos.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 220), “[...] o orador designará os raciocínios formais aos quais se refere prevalecendo-se do prestígio do pensamento lógico, ora estes constituirão apenas uma trama subjacente”. Desse modo, argumentações quase-lógicas não são inferiores às suas contrapartes estribadas em valores formais, nem podem ser consideradas formas aproximadas e imperfeitas das argumentações lógicas.

Um mesmo argumento pode ser percebido de formas diferentes pelos ouvintes, independente de as suas estruturas lógicas serem consideradas matemáticas ou não. Argumentações quase-lógicas, geralmente, utilizam outros tipos de argumentos que podem

parecer hegemônicos e populares. Importante ressaltar que esse tipo de argumentação quase-lógica, com explícita base em estruturas matemáticas, foi muito mais lido e ponderado entre os antigos do que entre os modernos.

O desenvolvimento da lógica formalizada permitiu separar a demonstração da argumentação, afetando, também, o desenvolvimento das ciências, contribuindo para reservar o uso do cálculo e da medição para análise das argumentações. Como a ciência moderna teve um desenvolvimento geométrico, ou seja, voltado para o cálculo e medição, isso resultou num sistema classificatório calcado em relações matemáticas. Dentre os tipos de argumentos quase-lógicos, podemos mencionar:

- a) **contradição e incompatibilidade:** no interior de um determinado sistema, a asserção de uma proposição e a negação do último podem tornar o sistema incoerente e inutilizável, no momento em que manifesta a contradição desse sistema. A exposição da incoerência de um conjunto de proposições pode condená-lo ao descrédito, obrigando quem não quer ser qualificado como absurdo a renunciar a certos elementos desse sistema. A perfeita univocidade dos enunciados é o suficiente para demonstrar uma contradição indiscutível entre eles, tornando-os inacessíveis a apelações para novas evidências;

Nesse cenário, salvo em situações excepcionais, não é permitido, a um adversário, alegar uma contradição no sistema do oponente. Isso acontece porque a argumentação tende a mostrar que as teses por ela combatidas são contraditórias e incompatíveis, pois haveria um par de asserções que não funcionariam juntas. Como defesa a esse tipo de ataque, a argumentação quase-lógica recorre à redução, estratégia que visa minimizar esses descompassos, demonstrando que haveria apenas incompatibilidade e que esta seria um “mal” menor, se comparada à contradição pura e simples.

A incompatibilidade, quando dependente de uma decisão pessoal, parece distar mais da contradição formal, já que essa incompatibilidade ganha maior evidência e pode esperar uma possível decisão que a anularia. Portanto, utilizando a técnica de argumento de contradição e de incompatibilidade, “[...] a pessoa que argumenta procura demonstrar que a tese de adesão inicial, com a qual o auditório previamente concordou, é compatível ou incompatível com a tese principal” (ABREU, 2006, p. 23).

Como exemplo, podemos apontar o caso do chefe de governo que objeta a confiança dos seus pares em um caso problemático particular e cria uma incômoda situação de descrédito, levando à incompatibilidade entre a manutenção do seu cargo e a rejeição dessa solução drástica. Em recorrendo a um ultimato, esse hipotético chefe de governo criaria uma

incompatibilidade entre a recusa de ceder e a manutenção da paz no seio da estrutura estatal. Isso acarretaria reações de outros dirigentes, tanto no sentido de apoio quanto no de reprovação. Esse impasse pode ser sanado com a aplicação de técnicas argumentativas adequadas.

- b) procedimentos que permitem evitar uma incompatibilidade: cabe ao orador uma escolha penosa – sacrificar uma das duas regras, um dos dois valores (às vezes, ele deve renunciar aos dois) ou, ainda, recorrer a diversas técnicas que permitem remover as incompatibilidades e qualificar de trato, no sentido mais amplo do termo, mas sem também acarretar um sacrifício. Assim, a vida lhe oferece numerosos e importantes exemplos de comportamento que, essencialmente, não visam remover uma incompatibilidade entre duas regras, ou entre uma conduta e uma regra, mas evitar que tal incompatibilidade possa apresentar-se: (1) a primeira tática é chamada de *lógica*, já que ela afeta o que preocupa a audiência, fazendo com que queira, de antemão, resolver todas as dificuldades e problemas que podem surgir, nas mais variadas situações, e que fazem com ela se esforce para imaginar, em consequência da aplicação de regras, de leis e normas que ela concede à sua adesão; (2) a segunda tática é a *prática*, que só resolve os problemas à medida em que vão se apresentando, repensando suas noções e regras, consoante as situações reais e decisões indispensáveis à sua ação, já que será essa, contrariamente à dos teóricos, a atitude dos homens da prática, que não desejam se envolver mais do que o preciso, que desejam se conceder, o tempo que for possível, toda a liberdade de ação que as circunstâncias lhes permitem, que desejam poder se adaptar ao imprevisto e à experiência futura; (3) a terceira e última incompatibilidade é a *diplomática*, aquela que visa evitar se pôr em oposição a uma regra ou resolver, garantidamente, o conflito que brota da incompatibilidade entre duas regras que podem ser aplicadas a uma situação particular, inventando-se procedimentos para impedir que a incompatibilidade apareça ou para remeter a um momento mais oportuno as decisões a tomar;
- c) técnicas que visam apresentar teses como compatíveis ou incompatíveis: duas proposições são consideradas contraditórias quando uma delas pode se aplicar a uma situação, em um sistema formalizado, contrapondo-se a outra, podendo se aplicar uma situação. Apresentar proposições como contraditórias é tratá-las como se, sendo a negação uma da outra, elas fizessem parte de um sistema formalizado. Assim, mostrar a incompatibilidade de dois enunciados é apresentar a existência de circunstâncias que tornam inevitável a escolha entre as duas teses. Há muitos casos

de incompatibilidade, mas o que mais chama a atenção é *autofagia* que, geralmente, levam uma tese ao enfraquecimento, mostrando incompatibilidades. O que destaca esse conjunto de métodos dos outros é que ele se destrói em função de rebater o argumento alheio;

- d) o ridículo e seu papel na argumentação: arma poderosa do orador, o ridículo é uma forma eficiente de abalar a argumentação de um interlocutor, recusando-se, sem razão, a aderir a uma ou outra premissa de seu discurso. Ele também deve ser utilizado contra os que se atrevem a aderir ou manter sua adesão a duas teses julgadas incompatíveis – se se dedicarem para remover essa incompatibilidade. O ridículo só é capaz de atingir aqueles que se deixam prender nas malhas do sistema criado pelo(s) adversário(s). Logo, é a sanção contra a obcecação e só se manifesta para aqueles a quem esta não dá margem a dúvidas. Assim, será considerado ridículo não só aquele que se contrapõe à lógica ou à experiência, mas também àqueles que enunciam princípios, cujas consequências imprevistas os colocam em oposição a concepções naturais em uma dada sociedade, e que eles próprios não se atreveriam a contrariar. A oposição ao normal e razoável pode ser considerada como um caso particular de oposição a uma norma admitida. É risível, por exemplo, não proporcionar os esforços à importância do objeto deles;
- e) identidade e definição na argumentação: para estabelecer uma argumentação quase-lógica, é necessário identificar os diversos elementos estudados como objeto do discurso. O uso de conceitos, a aplicação de uma classificação e o recurso à indução implicam uma redução de certos elementos ao que neles há de idêntico ou de intercambiável. Só se qualifica essa redução como quase-lógica quando essa identificação de seres, de acontecimentos ou de conceitos não for considerada nem totalmente arbitrária, nem evidente, isto é, quando ela dá ou pode dar azo a uma justificação argumentativa. Distinguem-se, entre os procedimentos de identificação, aqueles que visam uma identidade completa, e outros que não pretendem mais do que uma identidade parcial dos elementos confrontados. Um desses procedimentos mais característicos de identificação é a definição. Quando se pretende identificar aquilo que define (*definiens*) com o definido (*definiendum*), fora de um sistema formal, eles integram uma argumentação quase-lógica. Logo, não se pode dizer que essas definições podem ser fundamentadas na evidência de relações nocionais, pois isso suporia a clareza perfeita de todos os termos cotejados;

A fim de evitar uma definição em que essa identificação dos termos os apresenta como equivalentes, é necessário que se insista na distinção entre eles, de forma semelhante às definições, mediante aproximação ou exemplificação, nas quais expressamente se exige do leitor fornecer um esforço de purificação ou de generalização que lhe franqueie transpor a distância que separa o que se define dos meios de defini-lo.

- f) analiticidade, análise e tautologia: com a admissão de uma definição, considera-se analítica a igualdade estabelecida entre as expressões declaradas sinônimas. Tal analiticidade terá, no conhecimento, um estatuto semelhante à definição de que depende. Vê-se, imediatamente, que, se admitinda a igualdade de duas expressões quisermos conceber por juízo analítico um juízo que permita substituí-las, cada vez, uma pela outra, sem que o valor de verdade das proposições em que essas expressões aparecem seja modificado, a analiticidade de um juízo só pode ser afirmada com constância, sem risco de erro, numa língua em que novos usos linguísticos já não ameaçam se introduzir, ou seja, em definitivo, numa linguagem formalizada;
- g) a regra de justiça: o principal pré-requisito para a implementação da regra de justiça é um tratamento idêntico para seres ou situações integradas no interior de uma mesma categoria. A racionalidade dessa regra e a validade que lhe dá fundamento se liga ao princípio de inércia, do qual resulta, notadamente, a importância conferida ao precedente. A fim de que essa regra se constitua como fundamento de uma demonstração rigorosa, os objetos atinentes a ela deveriam ser idênticos e completamente intercambiáveis. Como isso, os objetos sempre se mostram diferentes em algum aspecto, tendo como grande problema decidir se as diferenças constatadas (o que suscita a maioria das controvérsias) ou, em outros termos, se os objetos não se mostram diferentes pelas características que se consideram essenciais. Em outras palavras, são os únicos a serem levados em conta na administração da justiça. Tal regra reconhece que o valor argumentativo daquilo a que um de nós chamou de justiça é formal, segundo a qual os entes pertencentes a uma mesma categoria essencial merecem ser tratados do modo idêntico. A justiça formal não se mostra específica nem quando dois objetos fazem parte de uma mesma categoria essencial, nem que tratamento é preciso lhes dispensar. De fato, uma classificação prévia dos objetos, em toda situação concreta, e a existência de precedentes, quanto ao modo de tratá-los, serão indispensáveis. A regra de justiça fornecerá o fundamento que permite passar de casos anteriores a futuros, assim, ela é que

permitirá apresentar, sob a forma de argumentação quase-lógica, o uso do precedente;

- h) argumentos de reciprocidade: têm como escopo aplicar tratamento similar a duas situações correspondentes. A identificação dessas situações, necessária para que a regra de justiça seja aplicável, mostra-se indireta nesse campo de argumentação, no sentido de que requer a intervenção da noção de simetria. Uma relação é simétrica, no âmbito da lógica formal, quando sua proposição conversa lbe é idêntica, ou seja, quando a mesma relação pode ser firmada tanto entre b e a como entre a e b . A sequência, a hierarquia de ocorrência que rege os elementos antecedente e do consequente, podem, portanto, ser invertidas;

Considerando que certas relações são simétricas, os argumentos de reciprocidade realizam a assimilação de situações. De forma evidente, essa intervenção da simetria introduz dificuldades particulares na aplicação da regra de justiça. Por outro lado, a simetria facilita a identificação entre os atos, acontecimentos e seres, porque enfatiza um determinado aspecto que parece se impor, em razão da própria simetria posta em evidência. Esse aspecto é, assim, apresentado como essencial.

- i) argumentos de transitividade: propriedade formal de algumas relações, a transitividade permite passar da afirmação de que existe a mesma relação entre os termos a e b e entre os termos b e c , à conclusão de que ela existe entre os termos a e c . As relações de igualdade, superioridade, inclusão e ascendência são transitivas. A transitividade de uma relação demanda que demonstrações em forma, mas, quando a transitividade é contestável, ou quando sua afirmação exige adaptações e precisões, esse argumento adquire uma estrutura quase-lógica;

Dessa forma, a máxima “os amigos de nossos amigos são nossos amigos” se apresenta como a afirmação de que a amizade é, para quem proclama essa máxima, uma relação transitiva. Levantadas objeções, baseadas na observação ou numa análise da noção de amizade, o defensor da ideia sempre poderá replicar que é assim que ele concebe a verdadeira amizade, que os amigos verdadeiros devem se comportar de acordo com ela.

- j) a inclusão da parte no todo: dois grupos de argumentos que devem ser distinguidos surgem da relação de inclusão – (1) aqueles que se limitam a demonstrar essa inclusão das partes em um todo; (2) aqueles que demonstram e patenteiam a divisão do todo em suas partes, e as relações entre partes daí resultantes. Os argumentos quase-lógicos que integram o primeiro grupo, que se limitam a confrontar o todo com uma de suas partes, não atribuem nenhuma qualidade particular nem a certas

partes, nem ao conjunto, tratando como igual a cada uma de suas partes – analisam-se, assim, apenas as relações que permitem uma comparação quase-matemática entre o todo e suas partes. O mais das vezes, a relação do todo com suas partes é tratada pelo ângulo quantitativo – o todo engloba a parte e, por conseguinte, é mais importante que ela. Em geral, o valor da parte será considerado proporcional à fração que ela constitui com relação ao todo. Já os argumentos quase-lógicos que integram o segundo grupo, permitem formular o problema de suas relações com os lugares da quantidade e podem ser examinados entre as premissas da argumentação. Os argumentos quase-lógicos estão sempre à nossa disposição para justificar os lugares da quantidade, se estes fossem postos em discussão. Além disso, cabe ressaltar que os lugares da quantidade podem servir de premissas a uma argumentação de aspecto quase-lógico, o que faz com que, em presença de um raciocínio, seja possível ora considerar a aplicação de um lugar da quantidade, ora uma argumentação quase-lógica;

- k) a divisão do todo em suas partes: desde a retórica aristotélica, praticava-se uma concepção de que o todo seria a soma de suas partes. Tal concepção serviu, assim, para uma série de argumentos, qualificáveis como ideias de divisão ou de partição. Essas peças de silogismos lógicos ficaram conhecidas como entimemas e eram examinadas atentamente pelo filósofo grego como forma de controlar o movimento da argumentação – isto é, conhecendo os componentes de uma linha argumentativa, ele poderia aumentar ou diminuir a argumentação, adotar traços novos ou suplantá-los já existentes. A divisão em entimemas era uma ferramenta de customização. Partindo do pressuposto que o argumento por divisão se constrói com o conjunto das partes que reconstitui o todo, as situações examinadas esgotam o campo do possível, quando as partes ou as possibilidades se limitam a duas, assim, o argumento se mostra uma aplicação do terceiro excluído. Emprega-se essa forma da divisão no momento em que, durante um debate, as soluções se limitam a duas – (1) a do adversário e (2) a que o próprio orador defende. Após ter ridicularizado a tese do adversário, o orador se vale daquela que propõe como sendo a única possível;
- l) os argumentos de comparação: as comparações são ferramentas essenciais para se realizar argumentações. Nelas, o orador pode cotejar vários objetos, avaliando-os em relação a outros. Naturalmente, os argumentos de comparação devem ser diferenciados dos de identificação e de raciocínio por analogia. A ideia de medida é um elemento recorrente nos processos argumentativos, e ela se traduz

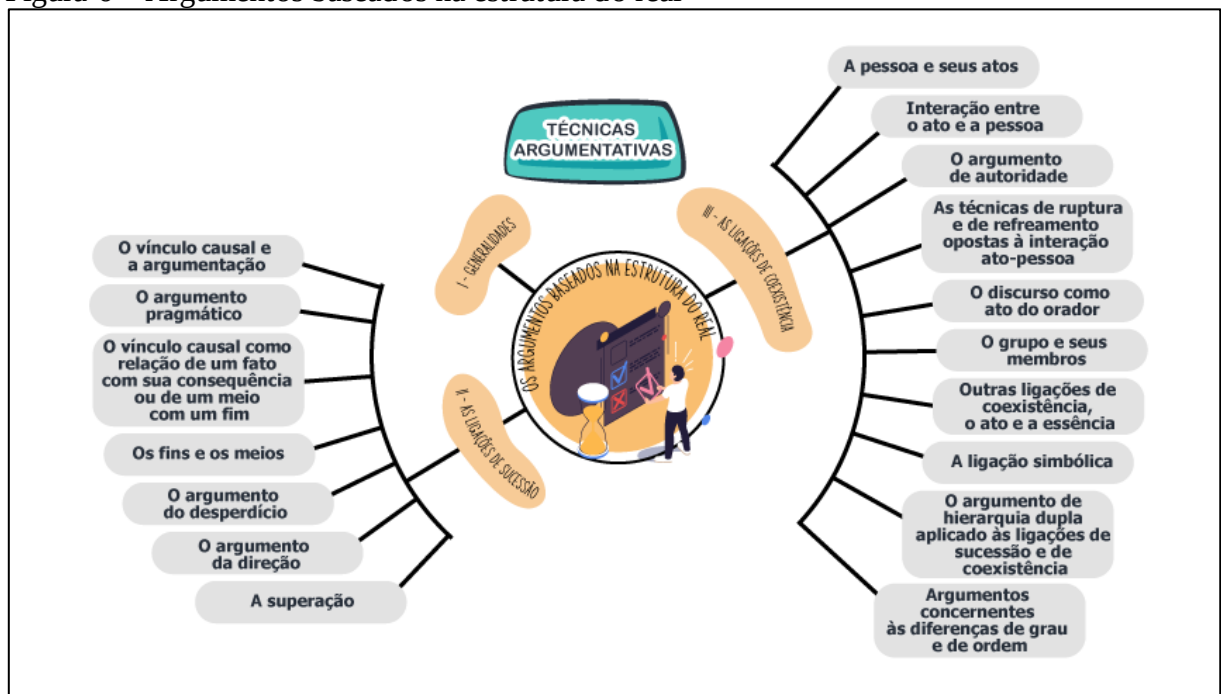
frequentemente pelo enunciado de certos critérios. Há três formas de comparação – (1) as comparações por oposição (o pesado e o leve); (2) as comparações por ordenamento (o que é mais pesado que); (3) e as comparações por ordenação quantitativa (no caso, a pesagem por meio de unidades de peso). Tratando-se de noções tomadas de empréstimo ao uso comum, os critérios são, geralmente, complexos – a decomposição de uma noção, tal como operam os estatísticos (por exemplo, a medição do grau de instrução com base no número de pessoas alfabetizadas, no número de bibliotecas, de publicações, etc.), constitui um esforço para levar em conta os diversos elementos mensuráveis. A combinação dos critérios é realizada de diversas maneiras;

- m) a argumentação pelo sacrifício: uma ideia dos tipos de argumento por comparação é por sacrifício. Ele é bastante frequente e trabalha com a alegação de que o orador está disposto a se sacrificar para obter o resultado por ele almejado. Essa argumentação está na base de todo sistema de trocas, quer se trate de escambo, quer de venda, quer de contrato de prestação de serviços – se bem que ela não seja certamente a única em causa nas relações de vendedor com comprador. Esse argumento não se restringe ao campo econômico. O alpinista que se pergunta se está pronto para fazer o esforço necessário para escalar uma montanha recorre a mesma forma de avaliação. Em todos os casos de pesagem, os dois termos são determinados numa relação comparativa, na qual um determina o outro e é determinado pelo outro. Ou seja, existe uma relação biunívoca entre os dois componentes que participam de uma comparação;
- n) probabilidades: o uso de estatísticas e o cálculo de probabilidades se espalhou por todas as áreas de pesquisa científica. Essa proliferação também atingiu o campo da argumentação. Assim, produziram-se técnicas não-quantificáveis, baseadas na redução do real a séries ou coleções de seres, ou de fatos semelhantes por certos aspectos e diferenciados por outros. Geralmente, a aplicação desse tipo de raciocínio, baseado nas probabilidades, terá o efeito, independente do fundamento teórico que se atribui a essas probabilidades, de dar aos problemas um tom e caráter empírico. Esses raciocínios de extração quase-lógica serão capazes de modificar a ideia que se faz de certos domínios. De todo modo, o uso de algumas formas de raciocínio não pode deixar de exercer uma profunda influência sobre a própria concepção dos dados que são seu objeto.

3.2.2 Os argumentos baseados na estrutura do real

Os argumentos baseados na estrutura do real, ao contrário dos quase-lógicos, não se utilizam das experiências exatas, e sim da experiência prática, isto é, nas ligações existentes no mundo real. “Os argumentos baseados na estrutura do real não estão ligados a uma descrição objetiva dos fatos, mas a pontos de vista, ou seja, a opiniões relativas a ele” (ABREU, 2006, p. 27). Desse modo, esse tipo de argumento se baseia na “validade” das informações transmitidas pela própria sociedade. A Figura 6 expõe a organização desses argumentos.

Figura 6 – Argumentos baseados na estrutura do real



Fonte: Adaptado de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

3.2.2.1 As ligações de sucessão

As ligações de sucessão unem um fenômeno a suas consequências ou causas, bem como os argumentos que se aplicam a ligações de coexistência, que unem uma pessoa a seus atos, um grupo aos indivíduos que fazem parte dele e, geralmente, uma essência a suas manifestações.

3.2.2.2 O vínculo causal e a argumentação

Podemos enumerar, entre as ligações de sucessão, o vínculo causal, que desempenha, incontestavelmente, um papel essencial e que tem efeitos argumentativos tão numerosos quanto variados. O vínculo causal proporciona os seguintes tipos de argumentação:

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

3.2.2.3 O argumento pragmático

Argumento pragmático é aquele que possibilita a apreciação de um ato ou um acontecimento conforme suas consequências favoráveis ou desfavoráveis. Esse argumento tem uma função tão importante para a argumentação que alguns autores gostariam que ele fosse considerado o único esquema da lógica dos juízos de valor.

A elaboração do argumento pragmático não encontra dificuldades maiores, uma vez que a transferência do efeito para a causa do valor das consequências ocorre mesmo sem ser pretendido. O argumento pragmático tem uma importância direta para a ação, pois permite apreciar uma coisa de acordo com suas consequências. Esse tipo de argumentação não exige nenhuma justificação para ser aceito pelas pessoas que partilham pelo senso comum.

3.2.2.4 O vínculo causal como relação de um fato com sua consequência ou de um meio com um fim

Um mesmo evento pode ser interpretado e valorizado de modos diferentes, conforme a ideia que se produz a partir da natureza, deliberada ou involuntária, de suas consequências. Em geral, o fato de se levar em consideração ou não uma conduta como uma via para atingir um objetivo pode levar as mais importantes consequências e pode, por isso, constituir o alvo essencial de uma argumentação.

Ao se considerar a evolução da sucessão causal, do ponto de vista da relação “fato-consequência” ou “meio-fim”, a ênfase oscila entre o primeiro e o segundo termo. Para

maximizar a importância, é necessário apresentá-lo como um fim. No primeiro caso, a valorização desse argumento se deve à oposição e à unicidade do fato contra a pluralidade de suas consequências. No segundo caso, o da unicidade do fim à multiplicidade dos meios, não é necessário seguir uma ordem.

3.2.2.5 Os fins e os meios

Nas primeiras elaborações da lógica dos valores, foi suposta uma distinção nítida dos fins e dos meios, pois os primeiros correspondem a valores absolutos. Na prática, há uma interação entre os objetivos almejados e os meios utilizados para realizá-los. Os objetivos se formam, adequam-se e se modificam consoante a evolução da situação a qual pertencem os meios disponíveis. Alguns meios podem ser aproximados dos fins e podem, inclusive, transformar-se em fins, deixando-os fora de evidência, lançando-os no campo do indeterminado, do possível, daquilo que pode servir.

3.2.2.6 O argumento do desperdício

O argumento do desperdício consiste em afirmar que uma obra iniciada não pode ser interrompida, porque interrompê-la levaria à perda de vários sacrifícios. Essa é a típica justificação fornecida por banqueiros que continuam a emprestar ao seu devedor insolvente, pois se espera que, no fim das contas, ajude-o a sair do aperto.

3.2.2.7 O argumento da direção

O argumento de direção é aquele que consiste no alerta contra o uso do procedimento das etapas: “Se você ceder essa vez, deverá ceder um pouco mais na próxima, e sabe Deus onde você vai parar”. Esse argumento intervém, de modo regular, nas negociações entre Estados, representantes patronais e operários, quando não se quer parecer ceder ante a força, a ameaça ou a chantagem.

3.2.2.8 A superação

Os argumentos de superação insistem na possibilidade de sempre avançar mais em um certo sentido, sem que se note um limite nessa direção, com um crescimento contínuo de valor.

3.2.2.9 As ligações de coexistência

- a) a pessoa e seus atos: as ligações de coexistência promovem a união de duas realidades de nível desigual, hierarquizando-as entre uma mais fundamental e explicativa do que outra, que é mais secundária. Um dos termos apresenta um caráter mais estruturado, que o distingue dos outros. Fala-se, inclusive, em ligações de coexistência para não insistir na simultaneidade dos termos, contrapondo essa espécie às ligações de sucessão;
- b) interação entre o ato e a pessoa: a resposta que o ato induz sobre o agente é capaz de transformar constantemente a concepção que o público faz da pessoa, principalmente quando se trata de atos novos que lhe são atribuídos, ou de atos antigos rememorados. Esse tipo de resposta desempenha um papel importante na argumentação, com preponderância maior nos estudos mais recentes;
- c) o argumento de autoridade: também conhecido como argumento de prestígio, é a modalidade de argumentação que apela para a posição ocupada pelo seu argumentador, como alguém que é proeminente na área da qual fala. Desde os tratados mais antigos, esse tipo de argumentação é atacado, pois não apresenta consistentemente os dados que outros tipos de argumentação costumam apresentar. Nesse tipo de argumentação, utilizam-se atos e/ou juízos de uma pessoa, ou de um grupo de pessoas para embasar uma argumentação;
- d) as técnicas de ruptura e refreamento opostas à interação ato-pessoa: técnicas voltadas para romper ou impedir a interação da pessoa com o ato devem ser utilizadas quando ocorre uma incompatibilidade entre o julgamento que se faz da ação e o pensamento que se faz sobre o ato. Essas técnicas são empregadas como ferramentas retóricas de contenção, tentando transformar o sentido de atos realizados por pessoas envolvidas na interação;
- e) o discurso como ato do orador: nas relações que se dão entre o ato e a pessoa, o discurso deve ser analisado com atenção particular, como ato do orador, tanto porque o discurso, para muitos, é a manifestação por excelência da pessoa quanto porque a interação entre orador e discurso desempenha um papel essencial no ato argumentativo. Em qualquer circunstância, independente da vontade do orador ou do auditório, utilizando ou não pessoalmente ligações do tipo ato-pessoa, o orador se arrisca a ser considerado, pelo ouvinte, vinculado ao seu discurso. Essa interação entre orador e discurso seria, inclusive, a característica da argumentação,

opostamente à demonstração. No tocante à dedução formal, a função do orador é reduzida ao mínimo, aumentando à medida que a linguagem utilizada se afasta da univocidade e que o contexto, as intenções e os fins adquirem importância;

- f) o grupo e seus membros: podemos considerar que a ligação entre a pessoa e seus atos, com todas as argumentações que podem suscitar, é o protótipo de uma série de vínculos que ensejam as mesmas interações e se prestam às mesmas argumentações. O mais corriqueiro deles, talvez, seria a relação estabelecida entre um grupo e seus membros, sendo estes a manifestação do grupo, assim como o ato é a expressão da pessoa;
- g) outras ligações de coexistência, o ato e a essência: as mesmas interações constatadas nas relações entre o ato e a pessoa e entre o indivíduo e o grupo, são encontradas toda vez que acontecimentos, objetos, seres e instituições se agrupam de uma forma abrangente, que se consideram característicos de uma época, de um estilo, de um regime, de uma estrutura, etc. Essas construções intelectuais se associam e explicam fenômenos particulares, concretos, individuais, tratando-os como manifestações de uma essência que se expressa igualmente em outros acontecimentos, objetos, seres ou instituições – a História, a Sociologia e a Estética constituem o campo predileto para explicações desse tipo. Os acontecimentos são caracterizados por uma época, obras, estilo, instituições, regime, etc., mesmo que os comportamentos e a maneira de ser dos indivíduos possam ser explicados não só pelo fato de pertencerem a um grupo, mas também pela época ou regime a que se relacionam;
- h) a ligação simbólica: aproxima-se das ligações de coexistência. Realmente, na cultura ocidental, o símbolo se distingue do signo, porque não é puramente convencional, possuindo um significado e um valor representativo. Esse significado e valor são tirados do fato de que parece existir, entre o símbolo e o que ele evoca, uma relação que, na falta de melhor termo, qualificaremos de participação. Ademais, vemos a natureza quase mágica, de qualquer modo irracional, dessa relação que distingue a ligação simbólica das outras ligações, tanto de sucessão como de coexistência;
- i) o argumento de hierarquia dupla aplicado às ligações de sucessão e de coexistência: as hierarquias, bem como os valores, são parte dos acordos que servem de premissas ao discurso. Podemos, porém, perguntar se uma hierarquia é fundamentada (na qual se situa um de seus termos) ou mostrar que tal termo deveria ocupar tal lugar de preferência em relação outro. Diversos argumentos podem ser utilizados para esse fim. Entretanto, na maioria das vezes, o orador se baseia numa correlação entre os

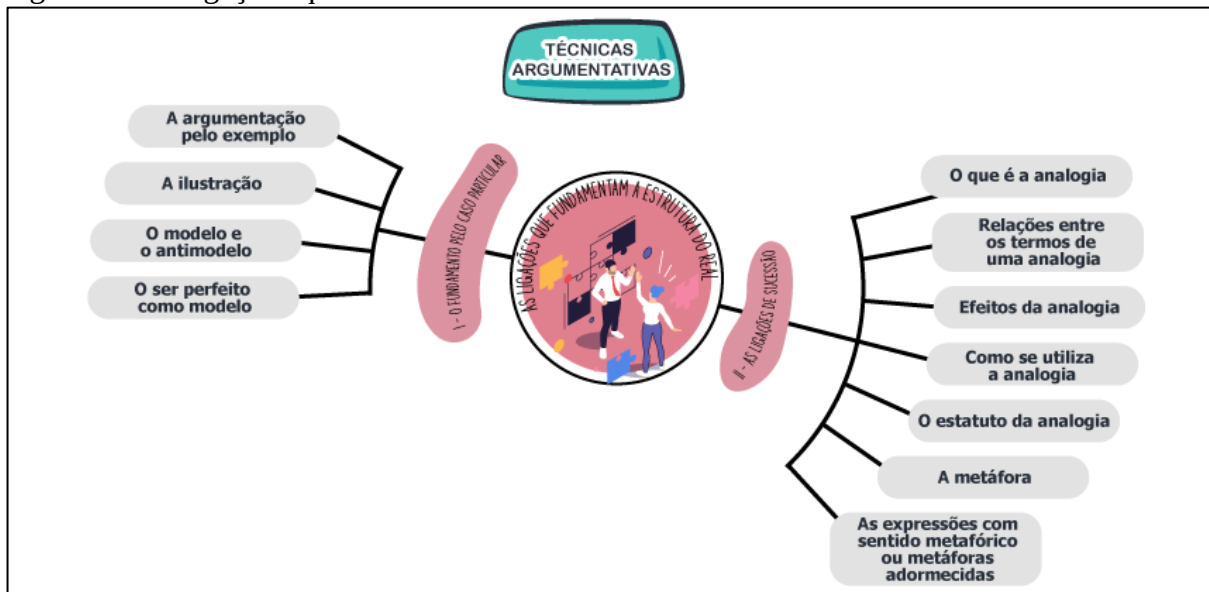
termos da hierarquia discutida e os de uma hierarquia aceita. Assim, busca-se um argumento de hierarquia dupla. Por vezes, apresentam-se as hierarquias como vinculadas de tal maneira, que uma delas serve de critério ou de definição para a outra. Quando se ouve afirmar que um indivíduo é mais forte do que outro, porque levanta maiores pesos, nem sempre se sabe se a última hierarquia serve de fundamento ou de critério para a primeira;

- j) argumentos concernentes às diferenças de grau e de ordem: examinando o argumento de hierarquia dupla, devemos insistir no fato de que as hierarquias que lhe servem de fundamentos podem ser quantitativas ou qualitativas – pode até acontecer que uma delas seja qualitativa, mas que a outra seja quantitativa, como nas correlações estabelecidas em física, entre as cores e os comprimentos de onda, por exemplo. As hierarquias quantitativas só apresentam entre os termos numéricos de suas comparações, diferenças de grau ou de intensidade, sem haver entre um termo e o seguinte um corte, devido ao fato de se passar a outra ordem. As hierarquias qualitativas levam em conta as qualidades dos elementos comparados, sem considerar apenas sua quantidade.

3.2.3 Argumentos que fundamentam a estrutura do real

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 297), os argumentos que fundamentam a estrutura do real dizem respeito àqueles que “[...] generalizam aquilo que é aceite a propósito de um caso particular ou transpõem para um outro domínio o que é admitido num domínio determinado”. Assim, conforme a Figura 7, esses argumentos fazem mostrar o nexo existente que antes não estava claro.

Figura 7 – As ligações que fundamentam a estrutura do real



Fonte: Adaptado de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

3.2.4 O fundamento pelo caso particular

- a) a argumentação pelo exemplo: implica certo acordo entre os envolvidos nessa troca comunicacional. “Implica certo desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar, mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir de casos particulares” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 339), pois ela pressupõe que a audiência concorde que, sob certas premissas, o exemplo apresentado pelo orador seja válido, em um ato de generalização realizado a partir de casos particulares ou, pelo menos, sobre os efeitos da inércia;
- b) a ilustração: apesar de semelhantes, há diferenças notáveis entre o exemplo e a ilustração “[...] em razão do estatuto da regra que uma e outro servem para apoiar” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 407). Se o exemplo tem a incumbência de fundamentar a regra, a ilustração tem como função reforçar a adesão a uma regra aceita por todos e, assim, bem conhecida. A ilustração fornece casos específicos que ajudam a esclarecer o enunciado geral, mostrando como ele pode ser mais interessante que um conjunto de casos possíveis. Uma ilustração, por demonstrar de forma concreta como uma tese pode ocorrer na realidade, aumenta a consciência do público em relação à tese defendida pelo orador;
- c) o modelo e o antimodelo: uma linha de argumentação que se mostra bastante efetiva é a que trabalha com a proposição de um paradigma que se apropriaria, da melhor

forma, da encarnação da tese defendida. Nesse caso, o modelo, ou seja, um exemplar ideal do ponto vista defendido pelo argumentador, não apenas serviria para fundamentar ou ilustrar uma regra geral, mas também como um estímulo a uma ação nela inspirada. Pode ser compreendido como pertencente à família do argumento pelo exemplo, “[...] entretanto, nesse último tipo de argumento, um comportamento particular, em vez de servir de exemplo ou ilustração, como nos tipos de argumentos apresentados anteriormente, pode ser apresentado como um modelo a ser imitado” (SILVA, 2012, p. 39). Além do modelo do que fazer, existe o do que não fazer – esse modelo, ao contrário, é o que se chama de antimodelo e serve como ferramenta dissuasória, como forma de estimular a não adoção de algumas atitudes;

- d) o raciocínio por analogia: olhada com desconfiança por transformar a invenção em uma forma de provar uma tese, a analogia sempre teve relevância nos meios filosóficos tradicionais (platônico, helenístico e escolástico). Os pensadores empíricos, representados pela Escola Renascentista, sempre viram a analogia como uma semelhança menor, imperfeita, fraca e incerta. Ela, inclusive, foi incluída em um circuito que engloba os conceitos de identidade e semelhança. Assim, o único valor da analogia seria possibilitar a formulação de uma hipótese verificável por indução;

Em toda analogia ocorre uma relação entre quatro termos, que podem ser apresentados de forma esquematizada – eles podem corresponder a uma situação complexa, fator que caracteriza uma analogia rica. Surgindo como resultado da analogia, a interação entre tema e foro se manifesta pela estruturação e transferência de valor, que dela derivam, e pela transferência do valor do foro para o tema, relativa dos dois termos do foro para o valor relativo dos dois termos do tema.

A analogia serve para inventar e argumentar, devido aos desenvolvimentos e prolongamentos que favorecem. Partindo do foro, é possível se estruturar o tema, que se situa no âmbito conceitual. Contudo, nem sempre a analogia é um instrumento de argumentação estável. Isso acontece porque quem rejeita as conclusões propostas por uma analogia tende a negar a existência dela e minimiza o valor do enunciado, reduzindo-o a uma comparação inconsistente ou a uma aproximação puramente verbal. O orador que invoca uma analogia, por outro lado, na defesa, afirma que há mais do que uma simples analogia, ficando presa entre duas rejeições.

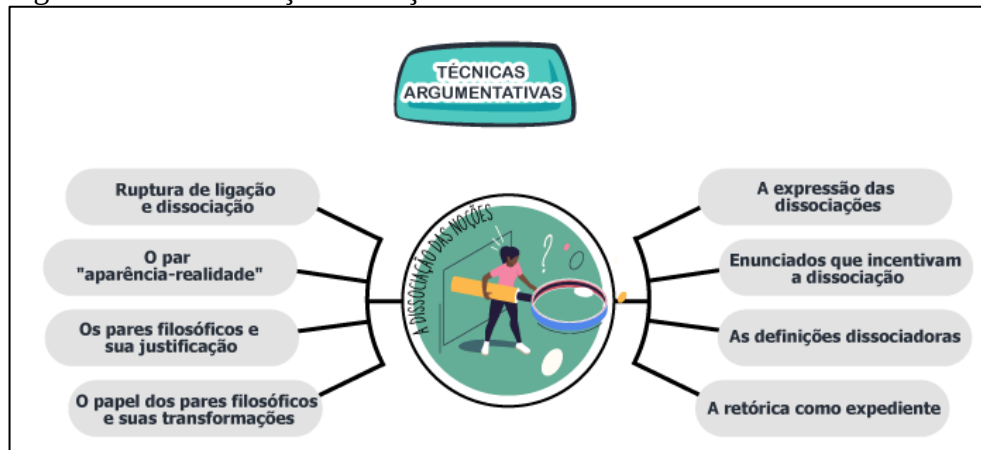
- e) a metáfora: que é uma mudança bem-sucedida de uma palavra ou locução. Ela transporta a significação própria de um nome para outra significação, realizando

uma operação significativa extremamente eficiente para explanação de conceitos abstratos. A metáfora, tais como muitos produtos, têm prazo de validade. Caso a metáfora, de tão usada, chegue ao ponto de se fundir com o termo que ela representa, seu sentido se desgastou e ela “adormece”. Na condição de metáfora adormecida, ela perde seu poder significativo. Para que uma metáfora recupere seu sentido e “acorde”, pode-se recorrer a adjetivos como forma de recompor o valor perdido com o desgaste.

3.2.5 A dissociação das noções

Os argumentos de dissociação de noções buscam, de alguma forma, resolver as incoerências presentes nos discursos, a fim de apresentar uma visão correta da realidade. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o argumento de dissociação consiste em separar os elementos que estão associados de forma indevida para ficarem separados e independentes, como podemos analisar na Figura 8.

Figura 8 – A dissociação de noção



Fonte: Adaptado de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

- a) ruptura de ligação e dissociação: a técnica de ruptura de ligação se baseia em afirmar que os elementos que compõem uma comparação são indevidamente associados e que deveriam ficar separados e independentes. No extremo oposto, a dissociação parte do pressuposto de que a unidade primitiva dos elementos que foram confundidos no interior de uma mesma concepção é designada por uma mesma noção;

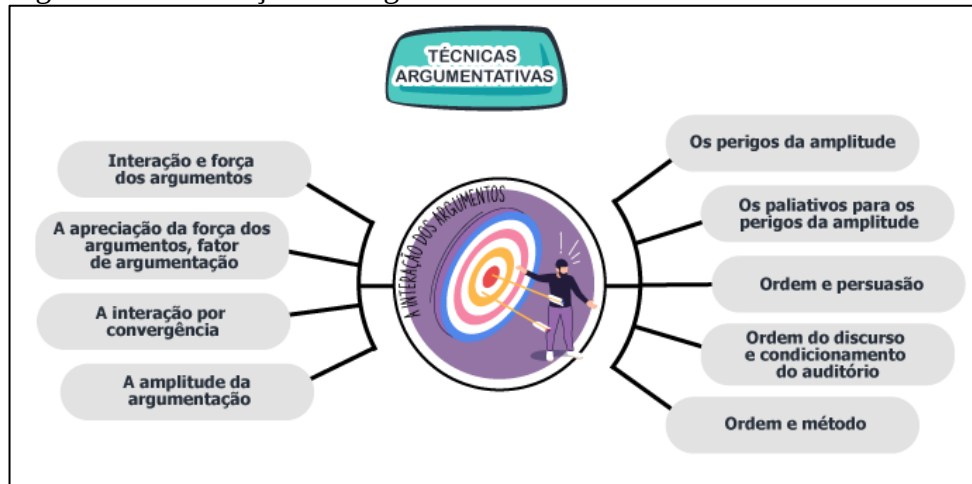
- b) o par “aparência-realidade”: essa técnica de dissociação consiste em demonstrar a máxima que assevera que “as aparências enganam” e se aplica à realidade atacada pelo orador. Nesse caso, ele aponta que a figura empregada só se aplica à tese defendida de forma epidérmica, sem representar nada além de uma aparência superficial e enganosa;
- c) os pares filosóficos e sua justificação: o protótipo da dissociação nocional é, por excelência, o par aparência-realidade. Apesar de poder ser esquematizado, seu resultado é puramente formal ou verbal. A dissociação serve para exprimir uma visão de mundo, pois estabelece hierarquias baseadas nos critérios que ela se esforça por desenvolver – isso não ocorre sem o apoio de outros setores do pensamento;
- d) o papel dos pares filosóficos e suas transformações: os pares filosóficos empregados para se estabelecerem comparações e dissociações sofrem transformações que podem ser proveitosas para o orador. Isso pode ocorrer com o orador, lembrando as dissociações benéficas para a argumentação;
- e) a expressão das dissociações: as dissociações são expressas aos pares, como forma de estabelecer uma oposição entre dois conceitos aparentemente imanados pelo senso comum. Esses pares podem ser associados a outros, visando se construir uma cadeia de ideia que resulta em um arcabouço ideológico maior;
- f) enunciados que incentivam a dissociação: no geral, os enunciados que incentivam a dissociação são paradoxos, ou seja, ideias que, aparentemente, são contraditórias, que não se harmonizam entre si. Esse tipo de ideia convida à dissociação, pois as circunstâncias de sua enunciação colaboram para que as ideias se separem;
- g) as definições dissociadoras: a definição pode ser enquadrada no grupo da argumentação quase-lógica. Ela também serve como um instrumento da dissociação nocional, com especial destaque para todas as vezes em que ela pretende fornecer o sentido verdadeiro e real, em oposição ao seu uso habitual ou aparente;
- h) a retórica como expediente: o expediente é visto, muitas vezes, de forma negativa, como uma falsa aparência, sobretudo na retórica e na eloquência, que são consideradas artificiais e formais. O discurso espontâneo é valorizado em oposição ao premeditado, mesmo com suas imperfeições, devido à desvalorização dos meios de persuasão considerados artificiais.

3.2.6 A interação dos argumentos

De acordo com a abordagem de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a argumentação enfatiza que a persuasão é um processo interativo e dinâmico que ocorre em um contexto dialógico. A interação dos argumentos com a audiência desempenha um papel crucial na construção da persuasão, e os argumentos são adaptados e moldados com base nas respostas e reações da audiência ao longo do processo argumentativo.

Essa abordagem coloca a ênfase na compreensão da psicologia da audiência e na capacidade de responder às suas necessidades e preocupações para alcançar a persuasão eficaz. A seguir, na Figura 9, seguem os tópicos da interação dos argumentos.

Figura 9 – A interação dos argumentos



Fonte: Adaptado de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

- a) interação e força dos argumentos: as interações são influenciadas pela imprecisão dos limites que cercam os argumentos e pelas condições variáveis da situação argumentativa. A força dos argumentos é um elemento crucial na argumentação, e ela depende da adesão do público às premissas e da relevância dos argumentos no contexto. No entanto, a força de um argumento também está sujeita à resistência das objeções que podem ser levantadas contra ele. A validade dos argumentos é determinada, em parte, por uma teoria do conhecimento e pela escolha das técnicas argumentativas;
- b) a apreciação da força dos argumentos, fator de argumentação: a força dos argumentos pode ser utilizada como um elemento argumentativo, tanto de forma explícita quanto implícita, tornando as interações argumentativas muito mais ricas e sutis do que podem parecer à primeira vista. Desse modo, os oradores podem,

voluntariamente, exagerar na força de seus próprios argumentos, a fim de ganhar credibilidade ao usar seu prestígio como um argumento adicional;

- c) a interação por convergência: a convergência ocorre quando vários argumentos distintos levam à mesma conclusão, total ou parcial, definitiva ou provisória. Isso aumenta a força percebida tanto da conclusão quanto de cada argumento, pois é improvável que múltiplos raciocínios completamente errôneos conduzam ao mesmo resultado. Essa interação pode resultar da mera enumeração dos argumentos, da exposição sistematizada ou de um “argumento de convergência” explicitamente mencionado. No entanto, a força da convergência pode ser contestada, pois depende da interpretação dada aos argumentos. A identidade das conclusões está sempre sujeita à interpretação, uma vez que as conclusões são definidas pela maneira como são alcançadas;
- d) a amplitude da argumentação: na argumentação, as premissas podem ser estendidas, ao serem relacionadas a outras teses aceitas, e as conclusões podem ser apoiadas por suas próprias consequências. Além disso, os elos intermediários entre as premissas e as conclusões são, muitas vezes, indeterminados, permitindo que a argumentação seja prolongada. A acumulação de argumentos oferece vantagens, seja pela interação entre os argumentos, seja pela diversidade de audiências;
- e) os perigos da amplitude: em relação aos perigos da amplitude na argumentação, é importante considerar as razões que sustentam uma tese e como elas podem afetar a adesão do público, pois toda argumentação parte de uma dúvida, e argumentos fracos podem enfraquecer a confiança na tese. Além disso, argumentos desnecessários, incompatíveis ou que facilitam a réplica do oponente podem prejudicar a credibilidade do orador;
- f) os paliativos para os perigos da amplitude: para enfrentar os desafios que surgem na argumentação ampla, os oradores podem adotar várias estratégias – proteger sua própria imagem, alegando que certos argumentos foram sugeridos ou impostos pelas circunstâncias ou pelo comportamento do adversário; escolher cuidadosamente os argumentos, optando por aqueles mais relevantes e compatíveis com sua tese; apresentar argumentos por meio de diferentes personagens fictícios ou autores, permitindo explorar diferentes perspectivas sem parecer incoerente; adicionar argumentos complementares para esclarecer as diferenças entre argumentos incompatíveis e evitar a incoerência; transformar argumentos fracos em pontos centrais do debate para forçar o adversário a considerá-los seriamente; enfatizar a

relevância de todos os argumentos para evitar acusações de desvio do tema; evitar o uso excessivo de argumentos, especialmente aqueles fracos ou irrelevantes; deixar argumentos subentendidos, quando o uso explícito for inadequado; utilizar figuras retóricas de renúncia, como a preterição e a reticência, sugerindo argumentos sem desenvolvê-los completamente; fazer concessões, quando apropriado, reconhecendo pontos válidos no argumento do adversário para demonstrar *fair play* e objetividade no debate. Essas estratégias podem ser implementadas conforme as intenções do orador na argumentação e a situação específica do debate;

- g) ordem e persuasão: ordem dos argumentos desempenha um papel fundamental na argumentação, influenciando a adesão do público, a compreensão das premissas e a eficácia geral da persuasão. Ela deve ser cuidadosamente considerada com base na situação argumentativa, no condicionamento do público e nas reações dele ao discurso;
- h) ordem do discurso e condicionamento do auditório: a escolha da ordem depende das características do auditório e da situação argumentativa. É importante uma preparação cuidadosa do exórdio e da organização dos argumentos no discurso, com foco na adaptação ao auditório e à situação argumentativa para obter sucesso na persuasão;
- i) ordem e método: a ordem na estruturação de discursos e argumentações não ocorre de forma arbitrária, pois é decisão que deve ser tomada levando em consideração a adaptação ao auditório. Isso significa que a ordem selecionada deve ser aquela que melhor se ajusta aos sucessivos estados de espírito, expectativas e compreensão dos ouvintes. A ideia de um método natural e universal, alinhado com a suposta ordem das coisas, pode limitar a flexibilidade do discurso e desconsiderar a natureza adaptativa da argumentação. Em vez disso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) sugerem que uma teoria da argumentação deve abranger todos os elementos que compõem o discurso, especialmente a forma e o conteúdo, de modo a não se afastar do objeto de estudo.

3.3 ENSINO DA ORALIDADE E O GÊNERO DEBATE

Utilizamos a noção de oralidade, apresentada por Marcuschi (2004, p. 25), para quem “[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta

sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

A partir desse pressuposto, entendemos que a oralidade se caracteriza como uma prática do desenvolvimento da fala humana, e não apenas como um gênero textual que pode ser aperfeiçoado. Nessa vertente, Forte-Ferreira (2014, p. 36) afirma que “[...] a oralidade pode ser aprimorada ao ser adquirida, ou seja, pode ser desenvolvida. Para isso, seria necessário se constituir como objeto de ensino”. Pensando na perspectiva que a oralidade é característica inata do ser humano, defendemos que essa prática pode ser aprimorada com o ensino sistemático na escola.

O percurso histórico dos documentos oficiais que orientam a educação no Brasil, desde o Plano Nacional de Educação (PNE)⁴ (Lei nº 13.005/2014), até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reflete uma evolução nas políticas educacionais ao longo dos últimos anos. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram desenvolvidos para orientar os currículos das escolas, buscando garantir a qualidade do ensino, propondo diretrizes para as diferentes disciplinas e níveis. Entretanto, mudanças significativas ocorrem e, para isso, cabe aqui realizarmos um breve percurso histórico dos PCNs, até a BNCC, bem como suas atualizações e revisões significativas.

Em 1996, os primeiros PCNs foram lançados, abrangendo os ciclos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), servindo como referência para a elaboração dos currículos escolares. Por conseguinte, em 1997, uma segunda versão dos PCNs foi lançada, cobrindo todas as séries do Ensino Fundamental. Ainda em 1998, os PCNs do Ensino Médio foram divulgados, buscando orientar a organização curricular dessa etapa. Com a virada do século, as revisões passaram a ser mais significativas e, em 2021, os Temas Transversais foram adicionados aos PCNs, tratando de questões, como ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, entre outros – esses temas deveriam ser abordados de forma integrada nas disciplinas.

Já em 2022, uma revisão específica abordou a temática da Pluralidade Cultural, reconhecendo a diversidade presente na sociedade brasileira. Com os avanços educacionais e tecnológicos, em 2007, foram inseridas orientações complementares aos PCNs para oferecer suporte aos professores, apresentando sugestões metodológicas e práticas pedagógicas. Por fim, em 2010, os PCNs sofreram mais uma importante atualização para incluir orientações sobre a

⁴ O PNE é um documento que estabelece metas e diretrizes para a educação no país. O primeiro PNE foi promulgado em 1962, durante o governo de João Goulart, mas teve sua implementação interrompida, devido ao golpe militar de 1964.

Educação em Direitos Humanos, promovendo valores, como democracia, cidadania e respeito à diversidade.

Mediante esse breve panorâmico histórico, é importante ressaltar que, ao longo dos anos, os PCNs foram alvo de críticas e debates – e as discussões sobre uma possível reformulação ou substituição desses documentos eram recorrentes. Houve significativas mudanças na legislação educacional brasileira, como a implementação da BNCC, que foi homologada em 2017, como parte das diretrizes curriculares nacionais, definindo os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Assim, a BNCC visa assegurar uma formação mais consistente e alinhada em todo o país.

Cabe destacar que a BNCC tem uma abordagem mais ampla e integrada, enfatizando não apenas a Língua Portuguesa, mas também outras linguagens, como a artística, a musical e a corporal. Além disso, busca promover uma aprendizagem mais significativa, conectando os conteúdos com a realidade dos estudantes e estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos indivíduos.

A BNCC traz com mais ênfase o ensino a modalidade oral da Língua Portuguesa nas escolas. Nesse sentido, Forte-Ferreira (2014), em coerência com os documentos oficiais, destaca que o ensino da oralidade objetiva proporcionar aos alunos o desenvolvimento de potencialidades relacionadas às utilizações da língua em gêneros orais formais e públicos, requeridas em situações interativas. A BNCC recomenda que o ensino de Língua Portuguesa, valorizando a pluralidade de uso linguístico, em vários gêneros textuais orais e escritos, nas séries dos Ensinos Fundamental e Médio, visa formar cidadãos críticos e conscientes.

Apesar de a BNCC colocar práticas orais e escritas em pé de igualdade, a modalidade oral da língua não vem ocupando um espaço considerável na escola, seja na atividade docente, seja nos manuais didáticos, que servem como livro-texto dessa atividade (FORTE-FERREIRA, 2014). Logo, é muito importante discutir o papel da oralidade no fazer pedagógico cotidiano em sala de aula.

Forte Ferreira (2014) fez uma revisão de estudos concernentes à presença e à concepção de oralidade nos livros didáticos brasileiros e destacou que há uma atenção voltada para essa prática pedagógica, e que ela é valorizada, mas que não recebe tanta atenção quanto o ensino da modalidade escrita.

Ainda nesse viés, Marcuschi (2004) demonstrou que os livros didáticos de Português davam pouca atenção ao ensino de gêneros orais e recorriam à oralidade apenas como referência

de uso da língua escrita. Dessa forma, a modalidade oral só serviria como uma ferramenta para o ensino de gramática.

3.3.1 Ensino da argumentação através da oralidade

As estratégias de argumentação e de persuasão, presentes em textos orais e escritos, não se dão, muitas vezes, no âmbito das relações reais entre emissor e destinatário. Para Hilgert (2011), em alguns casos, a argumentação e a persuasão passam por escolhas que suscitam efeitos de distanciamento. Por perpassar muitos gêneros textuais e não reunir elementos que lhe deem autonomia conceitual, a argumentação – tal qual a narração, a descrição e dissertação – é considerada um pré-gênero.

A produção de gêneros textuais orais que envolvem a arte de convencer não ocorre ao acaso. É necessário que se crie, em sala de aula, o ambiente propício para essas práticas. Nesses momentos, colocando-se em discussão assuntos que interessam ao aluno, ele pode exercitar sua capacidade de argumentar em contextos comunicativos, e tais exercícios fazem com que o discente perceba a relevância do aprofundamento do conhecimento concernente aos mais diversos assuntos.

Nesse sentido, o aluno que domina esses assuntos terá de se posicionar e defender, da forma mais sofisticada, esse posicionamento, com argumentos para persuadir o público-alvo. Portanto, é necessário criar as circunstâncias pedagógicas para que o aluno compreenda que argumentar é uma forma de encontrar os meios para chegar até uma resposta convincente para a maioria das pessoas da audiência, com adesão desses interlocutores à resposta proposta pelo argumentador, suprimindo as alternativas que apareceram anteriormente como solução.

Assim, é competência do professor de Língua Portuguesa guiar os alunos, para que eles extingam os problemas de formação dos sujeitos que, eventualmente, manifestam-se durante as aulas – e esses problemas podem ser linguísticos ou sociais. Consoante Amossy (2011), os problemas linguísticos são aqueles ligados à falta de habilidade dos alunos em expor suas opiniões, ou seja, a profunda dificuldade para argumentar, defender um ponto de vista ou defender uma ideia. Já os problemas sociais, consistem na dificuldade que o aluno tem de se inscrever socialmente, de participar da vida em sociedade, sobretudo quando é necessário se expressar oralmente em público.

Cabe, portanto, às escolas aprimorar o ensino da oralidade e argumentação preconizado nos documentos oficiais, como a BNCC. Esse documento estabelece os objetivos de aprendizagem e as competências essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo de sua

educação básica no Brasil. No que diz respeito ao ensino da oralidade nas escolas públicas, a BNCC dedica atenção especial ao desenvolvimento das habilidades de comunicação oral. Conforme a BNCC, a oralidade se compreende como:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face à face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017, p. 78-79).

Assim, nas atividades textuais formalizadas, a oralidade pode ser definida como uma prática social interativa, com fins comunicativos que se manifestam em gêneros textuais fundamentados na realidade sonora. A realização dos gêneros textuais da modalidade oral argumentativa se apresenta em diversos contextos de uso, das mais informais às mais formais.

Quanto ao ensino da oralidade apresentado pela BNCC, aqui estão alguns pontos principais:

- a) linguagem oral como competência fundamental: a BNCC reconhece a linguagem oral como uma das competências fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. A oralidade é vista como um componente essencial para a participação ativa na sociedade e na vida acadêmica;
- b) desenvolvimento da oralidade: a BNCC define expectativas de aprendizagem relacionadas à oralidade em todas as etapas da educação básica, desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio. Isso significa que o desenvolvimento da habilidade de se comunicar oralmente é uma preocupação ao longo de toda a jornada escolar;
- c) escuta e fala: a BNCC enfatiza a importância de desenvolver não apenas a habilidade de falar, mas também a de ouvir ativamente. Os estudantes devem aprender a escutar e compreender, de forma eficaz, além de se expressarem de maneira clara e coesa;
- d) diversidade linguística e cultural: a BNCC valoriza a diversidade linguística e cultural do Brasil. Portanto, promove a valorização das variedades linguísticas presentes no país, incluindo dialetos, línguas indígenas, entre outros. O objetivo é garantir que todos os estudantes tenham o direito de se expressar na sua variedade linguística sem preconceitos;
- e) práticas pedagógicas: a BNCC orienta os educadores a adotarem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da oralidade dos estudantes. Isso

inclui atividades que estimulem a comunicação oral, como debates, apresentações, discussões em grupo e exposições;

- f) interdisciplinaridade: a BNCC encoraja a abordagem interdisciplinar, na qual a oralidade é trabalhada em conjunto com outras competências, como leitura e escrita, em diferentes disciplinas do currículo.

É essencial enfatizar que a BNCC fornece diretrizes gerais, e a implementação específica das estratégias de ensino da oralidade fica a cargo das redes de ensino, escolas e professores, ressaltando que o ensino dos gêneros dos discursos pode variar segundo a realidade de cada instituição educacional.

Os gêneros do discurso, não importa se orais ou escritos, apresentam usos estratégicos e ligação estreita com o contexto de caráter interacional. Este último tópico, inclusive, é uma diferença fundamental entre as duas modalidades: enquanto a interação oral ocorre face a face, a interação escrita se dá com certo atraso. As diferenças entre essas modalidades se desenvolvem em um *continuum* tipológico que, muitas vezes, imbrica as duas modalidades. Santos, Cruz e Antunes (2017) afirmam que, como características dos gêneros calcados na oralidade, pode-se destacar: a organização dos turnos, o sistema de reparação/correção e a variedade de utilização dos marcadores convencionais.

O estudo da oralidade não se restringe somente a textos falados. Essa afirmação importa bastante, pois estabelece um contraponto ao consenso equivocado de que, como os alunos chegam à escola falando, a oralidade deve ficar em segundo plano. Esse equívoco não seria apenas comum no ambiente escolar, entre os integrantes do corpo docente, mas também estaria disseminado em manuais didáticos.

Para Santos, Cruz e Antunes (2017), o primeiro passo para combater esse equívoco seria justamente se atentar para a diferença entre fala e oralidade – enquanto a primeira é uma faculdade dos seres humanos, a segunda é uma prática social de interação. Percebe-se, então, como a oralidade se insere nos esquemas de gêneros textuais, com uma dinâmica similar à do letramento nos gêneros escritos.

Segundo Forte-Ferreira (2014), as situações comunicativas faladas se realizam por meio de gêneros orais, o que possibilita uma abordagem organizada, planejada e esquemática da oralidade em sala de aula. Com uma prática de ensino voltada para o desenvolvimento da modalidade oral do aluno, aprimoram-se as aptidões orais que o discente já traz de casa e se permite que ele tenha acesso a várias outras competências, às quais não teria acesso de outra forma, tais como: expressar-se em público, usar um microfone, comportar-se diante de uma plateia, selecionar o léxico adequado para a fala pública, entre outras.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2000), a fala, pelo conjunto de elementos pragmáticos que contém (pausas, hesitações, alongamento de fonemas, repetições, ênfases, truncamentos, etc.), não foi estudada pela linguística até a década de 1960. Naturalmente, o enfoque dos estudos linguísticos se voltou para a língua escrita, o que afetou as incursões da linguística da época, no campo do ensino de língua. Nesse primeiro momento, as atenções da linguística se centraram na escrita.

Com o distanciamento dos estudos linguísticos rumo à fala, a conversação foi escolhida como principal peça de análise. Definida como atividade, na qual dois ou mais interlocutores interagem, alternando-se constantemente e discorrendo sobre temas próprios do cotidiano, eles organizam suas falas em turnos, sem uma disposição fixa, o que caracteriza o encontro de conversação como relativamente simétrico e assimétrico.

O ensino do Português, direcionado à modalidade oral, enfrenta alguns desafios para sua efetivação plena no âmbito escolar. O tradicionalismo, por exemplo, faz com que a fala (e, por conseguinte, a modalidade oral) seja negligenciada e a escrita (em consonância com o ensino focado na gramática tradicional e na sua correção e monitoramento) seja mais prestigiada na sala de aula.

Outro preconceito que afeta o ensino pautado pela oralidade é a crença de que a capacidade comunicativa do aluno já se encontra suficientemente desenvolvida no momento em que ele chega à escola. Também se acredita que o bom ensino da escrita tem uma sinergia com a fala, desenvolvendo-a por osmose, sem um trabalho especial voltado para a oralidade.

Para Freitas, Teixeira e Machado (2016), os alunos ainda podem se deparar com os conflitos que a dinâmica das atividades orais entre alunos pode causar (troca de ofensas, brincadeiras indevidas, etc.), com o preconceito linguístico de alguns docentes (infelizmente, alguns profissionais podem deixar seus discentes desconfortáveis, com comentários impróprios sobre como eles falam) e a timidez, que inibe alguns alunos nas atividades orais.

Assim, as práticas pedagógicas voltadas para a oralidade precisam se adequar aos estudos linguísticos mais modernos, contemplando as características que formam o indivíduo discente e o mundo de onde ele veio. Freitas, Teixeira e Machado (2016) enfatizam que, num movimento de análise sociológica, o professor deve se aperfeiçoar para entender a organização da sociedade e as complexidades da língua que, naturalmente, desenvolve-se nela, com suas representações e formações sociais.

Ao exercitar a sua oralidade, o aluno não precisa perder a variedade linguística que ele traz para escola. Ao invés disso, ele deve adquirir consciência linguística dessa variedade e aprender a dominar uma mais próxima da norma-padrão, que o habilita para agenciar sua

cidadania. Freitas, Teixeira e Machado (2016) demonstram, em seus estudos, que um dos objetivos da atividade escolar, voltada para a Língua Portuguesa, é o domínio das modalidades oral e escrita desse idioma. Assim, é compromisso dos docentes ensinar os alunos a se expressarem por meio da fala e da escrita, bem como prepará-los para compreender textos produzidos de forma falada ou escrita.

Enquanto os alunos já trazem das convivências cotidianas um domínio da língua falada, a modalidade escrita tem seu processo de aprendizagem todo realizado no âmbito escolar. Essas características findam suscitando desafios peculiares a cada uma delas. De um lado, a escrita assume um verniz fortemente institucional, que exige a quebra de várias barreiras impostas tanto pelo desconhecimento de norma-padrão, por parte dos alunos, quanto pelo caráter prestigiado que essa forma assume. Por outro lado, a oralidade, como instância da fala, é frequentemente ignorada, pois se assume que ela se desenvolve naturalmente, sem uma atividade específica direcionada.

A oralidade pode ser entendida como uma atividade profundamente voltada para a intercomunicação social, pois a interação é instantânea e imediata. Essa relevância da comunicação escrita é mais proeminente nas culturas menos letradas. Como a fala é aprendida em ambiente particular, ela representa a origem social e cultural do falante, agindo como identidade social, regional e grupal dos indivíduos. Por isso, a fala pode ser usada como forma de estigmatizar o indivíduo, já que ela põe em evidência essas características identitárias. Para Freitas, Teixeira e Machado (2016), como um fator identitário, a fala é um instrumento para o trânsito nas diferentes esferas dos campos sociais, auxiliando também a desenvolver a escrita e a formação cultural.

Essas circunstâncias justificam a elaboração de um documento normativo que dê as coordenadas para o ensino da oralidade em sala de aula, pois, sem orientações claras, o professor pouco pode fazer sobre como ensinar essas diferentes modalidades. Para o trabalho com a língua oral, é necessária uma efetivação do ensino de língua falada e da oralidade nas escolas.

Munido dos conhecimentos e orientações adequados, o professor será capaz de traçar estratégias para o desenvolvimento das competências discursivas do aluno. Conforme Ferreira Júnior e Forte-Ferreira (2020), não é suficiente reproduzir textos orais ou oralizar textos escritos, mas é mister que o aluno saiba produzi-los e identificar as características de cada gênero, seus propósitos argumentativos e as situações em que esses gêneros devem ser empregados.

3.3.2 Práticas orais a partir do gênero debate

Dentro da perspectiva bakhtiniana, considera-se gênero todo tipo de enunciado com relativa estabilidade, com determinadas características regulares, com uma forma de realização linguística, criado no interior de uma esfera de atividade humana ou comunidade discursiva.

Já para Travaglia *et al.* (2017), o gênero também pode ser definido como um pré-acordo celebrado por um grupo social sobre o modo de realizar atividade textual dentro de determinados ditames linguísticos e discursivos. Os gêneros servem como instrumentos dos quais os sujeitos podem se apropriar para desenvolver suas capacidades e competências individuais, situando-se dentro da esfera de atuação desses gêneros. Assim, eles são capacidades e competências linguísticas e discursivas localizadas em situações sociais.

Em contraponto a esse conceito, podemos dizer que atividades são ações motivadas por objetivos específicos, socialmente desenvolvidas por gerações anteriores e realizáveis usando determinados instrumentos. De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros são produzidos no âmbito social da comunicação, devendo-se levar em conta as condições de produção em que os gêneros são produzidos. Os gêneros são formas interativas que se beneficiam das interações sociais, e não estão esgotados em si, presos a formas. Muito pelo contrário, são entidades maleáveis, plásticas, heterogêneas, com relativa estabilidade, compostas por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Por conteúdo temático, entendemos que se trata do tema geral que sempre se fará presente naquele gênero. O debate deliberativo, por exemplo, segue uma estrutura em que os participantes refletem sobre a temática, levantam pressuposições, argumentam a respeito delas e, coletivamente, decidem qual decisão acatar. O que varia é o conteúdo específico de cada debate, conforme os tipos de argumentos propostos, a forma de negociação e a decisão coletiva acordada no grupo.

De acordo com Rosa (2010, p. 153), “[...] a construção composicional seria como se arquiteta um texto”, organizando-o e produzindo-o conforme as necessidades e especificidades da esfera social onde ele foi produzido. Um debate regrado, por exemplo, é realizado em circunstâncias de produção bem distintas de um requerimento endereçado a um juiz (esses dois gêneros são produzidos por critérios diferentes, com parâmetros e finalidades diferentes).

Por fim, o estilo da linguagem poderia ser conceituado como a seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais, levando-se em conta a imagem do interlocutor e como ele compreenderá e reagirá ao texto. Nesse sentido, alguns estilos se mostram mais formais, pois visam causar efeitos de responsabilidade e respeito, outros são mais livres, pois não pretendem

e/ou não necessitam se ater a normas gramaticais muito rígidas em suas composições, podendo imprimir maior leveza em seu estilo.

A prática da oralidade é uma questão que deve ser essencial na escola e pode ser aperfeiçoada por meio de estudos, a partir dos gêneros do discurso. Dentre os diversos gêneros, cabe mencionar o debate que, segundo Aquino (2008, p. 357), “[...] constitui evento significativo em qualquer sociedade, por contribuir para o conhecimento e a ampliação da visão quanto a determinado tópico de interesse de um grupo, em dado momento”.

Ademais, o debate é um gênero discursivo em que há a possibilidade de participação de interlocutores com pontos de vista diversos em busca de adesão. Retrata-se, pois, uma “verdade” e se busca uma negociação, que pode resultar em consenso entre as partes que estão debatendo.

No contexto de gênero argumentativo, o debate possibilita tratar de temas diversos em sala de aula, além da possibilidade de trabalhar oralidade, capacidade de argumentação e estratégia de polidez. Ademais, na prática da linguagem oral, esse gênero abre espaço para o exercício da opinião e da criticidade do sujeito. Dolz e Schneuwly (2004, p. 27) afirmam que o debate proporciona o desenvolvimento de capacidades fundamentais:

[...] tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito ao outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção da identidade).

Assim, o gênero debate permite ao sujeito expressar sua opinião sobre temas diversos, propostos pelo professor, além de, ao mesmo tempo, exigir uma postura de respeito à opinião do outro. Portanto, entendemos ser necessário que o trabalho com argumentação seja abordado no contexto de sala de aula, visto que é preciso que o aluno reconheça as capacidades argumentativas presentes na sociedade.

Conforme salienta Leitão (2011, p. 82), “[...] constitui caminho possível para promover aprendizagem de conteúdos e de formas de raciocínio próprias à atividade científica, tanto como desenvolver o pensamento reflexivo e, por esta via, contribuir na formação de cidadãos críticos”. Assim, é primordial ofertar atividades que envolvam o gênero argumentação, visto que possibilitam aos alunos analisarem pontos de vistas diferentes, a partir do viés da argumentação.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 166), “[...] o debate é uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar as dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma

resposta comum para a questão inicial”. Em vista disso, entende-se que o debate pode assumir uma função sociodiscursiva, pois possibilita aos sujeitos envolvidos o aprofundamento do conhecimento, através das análises das opiniões controversas.

Ademais, no contexto escolar, o educando pode desenvolver habilidades para expor suas opiniões. Logo, o debate representa um gênero essencial para a sociedade e se torna fundamental para as escolas, visto que oportuniza o desenvolvimento das formas orais da comunicação no contexto de ensino de linguagens e escrita.

Baseado no estudo de Forte-Ferreira (2014), uma das melhores formas de se adquirir a habilidade de produção oral é a prática, o uso efetivo do discurso cotidiano, simulando intencionalmente, por meio de experiência pedagógica e situações reais. Nesse sentido, Ferreira Júnior e Forte-Ferreira (2020) explicam que é imprescindível pensar nos gêneros orais desenvolvidos nas práticas comunicativas, pois eles podem dar ensejo a criar possibilidades de uso da língua materna, aplicando-os em diversos contextos, para que os alunos compreendam que podem usar diferentes níveis de linguagem necessários à sua prática comunicativa.

Portanto, o debate se trata de um gênero oral, formal e público, além de ser predominantemente argumentativo, tendo o poder de desenvolver nos estudantes a habilidade crítica e reflexiva que a prática dessa produção oral requer. Forte-Ferreira (2014) enfatiza que o gênero debate coloca em jogo as capacidades linguísticas, cognitivas, sociais e individuais, pois trabalha a capacidade de os estudantes defenderem um ponto de vista, tanto na forma oral quanto na escrita, habilidade de suma importância para que desempenhem seu papel na sociedade.

Devemos ressaltar que, apesar de o gênero debate se beneficiar do amparo de textos escritos previamente preparados, essa preparação antecedente não é uma condição *sine qua non* para o bom desempenho do debatedor. Segundo Forte-Ferreira (2014), o debatedor/estudante deve estudar o tema que debaterá (afinal, não é possível debater o que não se conhece, nem se compreende), mas sua desenvoltura enquanto debatedor/estudante se provará mais na modalidade oral do que na escrita.

Nessa conjuntura, podemos considerar o debate uma atividade de linguagem. Reyzábal (1999, p. 144) define como “[...] uma discussão formal entre várias pessoas, regulada por um moderador [...]” e vai além, acrescentando que é um método essencial para a comunicação oral “[...] tanto para a compreensão, como para a expressão, além de ter essencial importância para todas as áreas do currículo” (REYZÁBAL, 1999, p. 145). Assim, através do gênero debate, é possível explorar interação entre os debatedores e desenvolver habilidades cognitivas e argumentativas.

Partindo do princípio de que o gênero debate, em sua natureza, é predominantemente argumentativo, é possível estabelecer entendimentos diferenciados, conforme apresentado a seguir:

O debate aparece, assim, como a construção conjunta de uma resposta complexa à questão, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial; essa modificação é realizada, essencialmente, pela escuta, pela consideração e pela integração do discurso do outro; cada argumento, cada exemplo, o sentido de cada palavra transformam-se, continuamente, pelo fato de serem confrontados aos dos outros debatedores [...] (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 72).

Assim, por meio da sucessão de argumentos, narrações e pontos de vistas diferenciados, os debatedores apresentam para seu auditório opiniões que podem elucidar uma temática controversa, possibilitando uma construção coletiva de significados para variados temas, não apenas pela exposição do pensamento individual, mas pela escuta e troca de argumentos entre os debatedores.

Os debates são formas de comunicação verbal, em que as pessoas discutem tópicos e questões específicas para apresentar argumentos, trocar ideias e alcançar conclusões. Dentro dos tipos de debates, Costa (2008) indica três formas desse gênero, que poderiam ser trabalhadas em sala de aula:

- a) o debate de opinião de fundo controverso;
- b) o debate deliberativo;
- c) o debate para a resolução de problemas;
- d) debate público regado.

No debate de opinião de fundo controverso, os participantes discutem questões que envolvem opiniões profundamente divergentes. Geralmente, não há uma solução clara ou um consenso fácil de alcançar e, frequentemente, ocorre em torno de questões políticas, sociais, religiosas ou morais, e os debatedores apresentam argumentos baseados em suas crenças pessoais, tentando convencer os outros de sua perspectiva.

Já o debate deliberativo, é um formato de discussão em que os participantes buscam deliberar de maneira cuidadosa e racional sobre uma questão ou problema específico. Uma característica marcante é a busca pelo consenso e compromisso em tomar decisões informadas, levando em consideração diferentes pontos de vistas. Normalmente, os partícipes se baseiam em fatos, evidências e argumentos lógicos para chegar a uma conclusão.

O debate para a resolução de problemas é centrado na identificação e solução de problemas específicos. De acordo com Forte-ferreira (2014, p. 55), “[...] a solução existe, contudo, ela não é de conhecimento de todos, sendo, por isso, necessário formulá-la

coletivamente por todos os participantes”. Assim, os debatedores trabalham em conjunto para analisar um problema, considerar diferentes abordagens e propor soluções viáveis. Esse tipo de debate é frequentemente utilizado em contextos de tomada de decisão, como empresas, organizações e governos.

O debate público regrado diz respeito a discussões estruturadas e que seguem regras específicas para garantir que sejam justas e equilibradas. Esse tipo de debate é comum em cenários, como debates políticos, em que os candidatos seguem regras definidas para garantir que todos tenham oportunidades iguais de expressar suas opiniões. As regras podem ser estabelecidas previamente e incluir limites de tempo para as respostas, formatos de perguntas, respostas específicas e moderadores, para garantir o cumprimento das regras.

Em síntese, esses tipos de debate têm objetivos e abordagens diferentes, variando desde a expressão de opiniões, até a busca por soluções colaborativas para objeções específicas. Cada um deles desempenha um papel essencial em contextos comunicativos diversos, auxiliando as pessoas a comunicarem suas ideias e a tomarem decisões informadas.

Estamos cientes da relevância das formas de debate que podem ser trabalhadas de variadas formas no contexto escolar, mas escolhemos, para desenrolar em nossa pesquisa, o debate público regrado, pois temos a finalidade de desenvolver habilidades e técnicas argumentativas, com o intuito de estimular a opinião de quem constrói um argumento de modo focado, sem que o debatedor fuja do tema proposto e consiga organizar suas proposições em tempo definido.

3.3.3 Por que ensinar oralidade através do debate regrado?

Comum em escolas, universidades, na sociedade e em período de campanhas eleitorais, o debate regrado se caracteriza por ser um gênero oral em que dois ou mais sujeitos se dispõem para apresentar seus argumentos em defesa de um ponto de vista. O debate regrado, como o nome sugere, obedece a regras e acordos pré-estabelecidos, como marcação do tempo para fala e concessão para réplicas e tréplicas.

Na prática social propriamente dita, o interlocutor selecionará o assunto, ou seja, o que ele falará sobre o tema, adequando o estilo ao debate, conforme as regras estabelecidas com antecedência, para não incorrer numa falta, evitando também coloquialismos. Por fim, ele usará uma construção composicional pautada pelos quesitos básicos, para que o público e o outro debatedor possam compreender o conteúdo da sua argumentação, de forma tal que a mensagem seja passada e o efeito de convencimento seja atingido.

O debate regrado, quando usado em períodos eleitorais, geralmente são televisionados, para que os espectadores (eleitores) possam assistir aos posicionamentos dos seus respectivos representantes políticos. Participam dos debates os candidatos que tenham representação no Congresso Nacional e não apresentem impedimento no Judiciário. As regras são estabelecidas pela empresa de telecomunicação responsável pela transmissão. Frequentemente, o debate é dividido em blocos de perguntas, com temas livres e questionamentos já determinados. Ao final do debate, os participantes têm um tempo para apresentar suas considerações finais.

De acordo com Rosa (2010), o gênero debate regrado é marcado pela presença de um grupo de interlocutores, que deve ter pleno conhecimento das regras que nortearão o evento e determinarão sua natureza e intencionalidade. Rosa (2010) evidencia que o tema do debate deve ser previamente definido entre os debatedores, que elaborarão previamente uma pesquisa sobre o tema e, provavelmente, construirão um esboço do que será discutido.

Relatando sua experiência com o uso do gênero debate regrado, Rosa (2010) organizou um conjunto de etapas para aplicação desse gênero numa atividade escolar, realizada em uma escola pública do Paraná. Como tema do debate regrado, ela decidiu que os alunos discutiriam se se posicionariam a favor ou contra a implementação do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, proposto em 1990. Para promover a aplicação do debate, ela dividiu as atividades nos seguintes passos:

- a) para começar, ela apresentou alguns artigos de opinião sobre a aplicação do Novo Acordo, apresentando diferentes pontos de vista sobre assunto e discutindo as implicações que ele teria na escrita em Língua Portuguesa;
- b) depois, foi realizado um trabalho de leitura e reflexão, baseado nesses artigos, para descobrir quais eram as ideias preconcebidas que os alunos tinham sobre o assunto e prepará-los para o debate, abrindo seus horizontes para a formulação de novas opiniões (nesse momento, os alunos tiveram a oportunidade de interagir, trocar conhecimentos e revisar suas visões sobre o assunto);
- c) nessa etapa, foi realizada uma discussão sobre o gênero debate, tratando-se da construção composicional, do estilo, do conteúdo temático, da funcionalidade e da intencionalidade. Em suma, foram abordados os objetivos formativos e educacionais do estudo desse gênero, bem como se discutiu a estrutura do debate que seria promovido entre eles, acordando-se as regras (a distribuição do tempo, a organização dos grupos de debatedores, que grupo de debatedores ficaria com que tema, a celebração de um acordo de respeito e tolerância entre os debatedores);

- d) por fim, o debate é realizado com a turma dividida em dois grupos – um a favor, defendendo o Novo Acordo Ortográfico, outro contra, refutando essa defesa e se posicionando contra o Novo Acordo;
- e) para finalizar o trabalho, a professora pediu um breve comentário, por escrito, falando a opinião de cada aluno em relação à realização do debate.

Com a realização de uma atividade desse tipo, constatamos como o gênero debate regrado pode envolver os alunos e promover uma ampla gama de atividades escolares, que vão da proposição do tema, passando pelas etapas necessárias para a aquisição dos conhecimentos que o gênero impõe (apresentação do gênero, estabelecimento das regras para o debate, divisão dos grupos, estabelecimento do tema do debate, orientação para a pesquisa acerca do tema) e culminando nos resultados da atividade (aplicação do debate, realização das discussões e balanço dos resultados do debate).

Esse envolvimento em si já promove um processo educativo que deixa marcas consideráveis na formação do aluno, pois ele se vê na obrigação de se aprofundar no assunto novo, mas esse aprofundamento se dá de forma orientada e mediada pelo apoio do professor e pelo suporte dos conhecimentos teóricos fornecidos nas orientações em sala de aula. Esse conjunto de atividades pedagógicas controladas e intencionais colaboram para que um resultado planejado e quantificável seja atingido. Assim, as metas propostas num programa de parâmetros curriculares podem ser obtidas a contento.

Com essas potencialidades pedagógicas, o gênero debate merece a atenção dos educadores, em especial aqueles responsáveis pela educação linguística dos alunos brasileiros. Além de ser uma atividade que mexe com vários aspectos da formação do aluno, o debate trabalha uma modalidade da língua pouco abordada nos últimos tempos (a oralidade), ainda que ela seja exigida e preconizada pelos PCNs e que seja relevante para que um livro-texto se qualifique para fazer parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A adoção do gênero debate regrado em sala de aula não apenas garante que uma atividade socialmente relevante seja aplicada no âmbito escolar, mas também devolve aos alunos um direito essencial nas grandes democracias contemporâneas: a voz.

Encerramos o capítulo teórico dedicado à retórica, à argumentação e ao ensino da oralidade. No próximo capítulo, daremos continuidade à discussão, adentrando no contexto da educação no sistema prisional, onde iremos explorar os desafios e oportunidades que cercam a educação dentro das instituições correcionais, analisando sua relevância não apenas para a reabilitação dos indivíduos privados de liberdade, mas também para a sociedade como um todo.

4 EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Neste capítulo, exploramos um tema de extrema relevância e complexidade: a educação no sistema prisional. O enfoque teórico se concentra na Educação de Jovens Adultos (EJA) para quem está cumprindo pena no sistema carcerário. Ademais, abordamos as regulamentações que norteiam a educação dentro desse contexto específico, examinando como as políticas e diretrizes moldam as oportunidades educacionais para os reclusos.

Além disso, questionamos se o ensino por trás das grades pode ser verdadeiramente libertador, considerando as barreiras e desafios únicos enfrentados pelos indivíduos privados de liberdade e pelos profissionais de educação que atuam nesse espaço. Por fim, mergulhamos nas “grades” da educação no sistema prisional, destacando quais são os principais entraves para o funcionamento da educação no sistema prisional.

4.1 A EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE

A educação no sistema prisional é desenvolvida em um ambiente peculiar, em que se subentende que ocorre um processo de ressocialização, apresentando duas lógicas: a punição através do cárcere e a transformação por meio do princípio fundamental da cultura da educação.

Nesse sentido, de acordo com Foucault (2009, p. 218), “[...] conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. Entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão [...]”. Assim, embora a ressocialização ainda seja embrionária, as prisões têm sido a forma de punir e recuperar aqueles que desobedecem às ordens constitucionais.

Em outras palavras, podemos entender que é preferível a punição da liberdade, ao invés de uma punição corporal. Portanto, a prisão é um avanço que visa corrigir, mas ainda assim apresenta deficiências corrigíveis. Por outro lado, a prisão não deve ser o fim, mas pode ser um percurso árduo que leva a uma autoavaliação e reflexão sobre os atos praticados.

Nesse contexto, entra a educação como a melhor forma de reeducar e transformar socialmente os apenados através do estudo. Foucault (2009, p. 224) afirma que “[...] a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo, uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar”. Assim, a educação no cárcere oportuniza ao apenado refletir sobre seu projeto de vida e sua ressocialização.

A modalidade de ensino aplicada nas escolas do sistema prisional do RN é a EJA, destinada àqueles que, enquanto em liberdade, não tiveram acesso ou não conseguiram concluir o Ensino Fundamental e Médio na idade apropriada. Refere-se, assim, enquanto um direito constitucionalizado e norteado por fundamentos jurídicos e financeiros para sustentação e funcionamento. A escola no interior de uma penitenciária vem de encontro à necessidade dos apenados que apresentam demanda de escolarização para buscar a ressocialização e, posteriormente, a integração no mercado de trabalho.

A pena atua substancialmente por meio de intervenções disciplinares em prol da punição do preso, sabendo que a pena deve fazê-lo refletir sobre sua condição para reconhecer sua validade, e não repetir o crime. É assim que surge o discurso ressocializador. A força hegemônica do discurso da “educação para a ressocialização” esconde as lacunas entre o que é idealizado pelos documentos oficiais e o ambiente escolar prisional.

Lidar com a ressocialização, hoje, considerando o contexto brasileiro, requer cuidados, pois é um assunto complexo, polêmico e controverso. Nessa perspectiva, analisar o papel da educação nas prisões é ainda mais desafiador. No Brasil e no mundo, alguns problemas sociais podem estar ligados à falta de educação, incluindo desemprego, analfabetismo e criminalidade, o que evidencia a necessidade de gestão de estudos, bem como de políticas públicas voltadas para o campo da educação nos diferentes segmentos do sistema prisional.

Tendo em vista que o apenado, nesse ambiente, pode ter na educação um objetivo para ocupar sua ociosidade, essa prática traz benefícios judiciais, em termos de remição da pena, pois, ao participar da escola, reduz-se o tempo de cumprimento da execução.

Embora existam políticas públicas voltadas à educação no ambiente prisional, como princípio de reinserção, mesmo em condições insatisfatórias, sendo os estabelecimentos muitas vezes precários e com atendimento restrito, devido à superlotação, o respeito ao que é garantido pela lei, as vezes, não é compreendido nesse grupo social, marcando a desigualdade e, portanto, a exclusão social, pela segunda vez.

A consciência precisa desmistificar a realidade, e é a partir daí que uma educação dentro do sistema prisional dará o passo mais importante para uma real ressocialização de seus detentos. Nesse caso, é necessária uma educação preocupada em desenvolver a capacidade crítica e criativa do preso, mostrando a importância que trará para sua vida.

A educação, entendida como um dos mecanismos que contribuem para a ressocialização dos presos, está enraizada na história da educação como ferramenta para a formação integrada do indivíduo. Consequentemente, a ação educativa é intencional, ou seja, a neutralidade não é

possível nesse processo, uma vez que os pressupostos e objetivos da educação são guiados por uma visão de mundo.

Ao se abordar a cidadania no sistema penal, necessariamente se remete a um mundo novo, analisado dentro dos novos contextos entre o exercício do direito social à educação e a possibilidade de pensar o resgate humano. O preso se institui como pessoa portadora de direitos internacionais, globais e locais, sendo a educação uma ferramenta para a ressocialização dele, que retornará ao convívio social. Nessa acepção, a educação é considerada a base para a cidadania, essa prática social, nesse espaço, permite que o sujeito tenha a oportunidade de se ressocializar por meio de sua escolha e visão de sua prática.

Todo sistema jurídico é constituído por leis que estabelecem direitos e deveres individuais e sociais, além de penalidades para quem violar e/ou colocar em risco o bem-estar social. Daí a necessidade da aplicação de penas por descumprimento de lei, instituição que permeia diferentes nomenclaturas, como cadeia, presídio, unidade prisional, entre outras, e diferentes percepções sobre sua aplicação a um crime.

É sob esse prisma relacional entre o local de aplicação da pena e a concepção dela que emerge a necessidade de rever como as prisões foram criadas, em termos de suas características punitivas e de ressocialização. Sempre que se reflete acerca desse espaço como local de aplicação de pena, vem à mente a palavra justiça – *“Você faz aqui, você paga aqui”*, *“Deus vai cobrar suas ações aqui na terra”*, ditados populares que sublinham bem o conceito de justiça divina e humana.

Essas criações populares validam esse espaço em que, de forma consistente e inédita de credo, cor, raça e classe social, aqueles que vivenciam a privação de liberdade nessas instituições, por um crime julgado e prescrito para alcançar a execução penal, quitam uma dívida de justiça, mesmo quando, na prática, a invariabilidade desses fatores favorece a ausência de justiça humana.

Sobre a falta de justiça humana contra a destruição da integridade da justiça divina, baseada em aspectos de cor, credo e raça, Beccaria (1999, p. 3) se fundamenta no seguinte:

A justiça divina e a justiça natural são, por sua essência, constantes e invariáveis, porque as relações existentes entre dois objetos da mesma natureza não podem mudar nunca. Mas, a justiça humana, ou, se quiser, a justiça política, não sendo mais do que uma relação estabelecida entre uma ação e a estado variável da sociedade, também pode variar, à medida que essa ação se torne vantajosa ou necessária ao estado social. Só se pode determinar bem a natureza dessa justiça examinando com atenção as relações complicadas das inconstantes combinações que governam os homens.

Se há uma lei a ser obedecida, e se há uma violação dessa lei, reconhece-se como necessário e benéfico que a ação governamental, na aplicação do conceito de justiça humana,

reconheça que algo é feito de acordo com aqueles que retêm a ordem e a justiça. Nesse caso, para que a concepção de justiça seja verdadeira na ação de punir a variável da sociedade, ou seja, os transgressores da lei, é preciso também analisar a contrapartida da justiça que impregna a condição de transgressor da lei.

Uma pena privativa de liberdade pode ser considerada, por exemplo, de acordo com uma concepção de justiça humana que, como muitos acreditam, e não deixarão de ver nos noticiários, engloba todas as variáveis de um complexo sistema de relações que, definitivamente, só termina com a punição daqueles que pertencem à classe social menos favorecida.

No sentido da concepção de justiça humana, vinculada à ação e ao castigo, bem como no sentido da justiça divina, diferentes práticas têm se instalado sob um espaço histórico e socialmente constituído. Sobre o conceito de justiça humana praticado na sociedade antiga, Magnabosco (1998, p. 11) afirma que:

[...] durante vários séculos a prisão serviu de contenção nas civilizações mais antigas (Egito, Pérsia, Babilônia, Grécia, etc.), a sua finalidade era: lugar de custódia e tortura, sendo [que] a primeira instituição penal na antiguidade, foi o Hospício de San Michel, em Roma, a qual era destinada primeiramente a encarcerar ‘meninos incorrigíveis’ e era denominada Casa de Correção.

Esse entendimento sobre a aplicação da justiça humana não se refere, portanto, à concepção da constância da justiça, pois resultou na prisão de um determinado público, isto é, pessoas consideradas insanas. Essa visão delimita claramente a nomenclatura dos ambientes destinados à aplicação da pena privativa de liberdade.

Desde a Antiguidade, nesse caso sob a influência do conceito de justiça humana, a correção se constituía como um aspecto da função punitiva desses lugares que retinham pessoas que não se conformavam às normas ou estereótipos sociais, concebendo a prisão como forma de corrigir uma atitude ilegal, sem considerar as oportunidades oferecidas aos que eram considerados típicos e desviantes ou variantes da vida em sociedade.

Contrariamente a essa concepção de aplicação da justiça humana, mas sob o mesmo viés que não a considera em detrimento da oferta de oportunidades a todos para a redução das desigualdades sociais, a influência da criação das prisões se exerce na perspectiva da deidade. Leal (2001) esclarece que a ideia de prisão, com vivências individuais, surgiu na Idade Média, mas que a precursora da prática da prisão foi a igreja Católica, que criou locais de punição (celas).

Nessa concepção da aplicação da justiça divina como propiciadora da criação de um espaço para aplicá-la, percebemos sua relação com a nomenclatura penitenciária atualmente utilizada para designar os espaços de privação de liberdade.

4.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS

A EJA é um método adequado para as prisões e não deve ser confundido com cursos simples. A reflexão sobre ensinar e aprender no ambiente penitenciário tem um significado muito relevante, pois visa uma colaboração para o crescimento vital dos reclusos, através da aprendizagem ativa e, também, da experiência que resulta de um desenvolvimento e autoavaliação.

A EJA é uma modalidade de educação básica, regulamentada pela Lei nº 9.394/1996 sobre as diretrizes e bases da educação nacional, garantida pelo art. 37, pelo qual “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 30). Essa é uma educação para aqueles que não têm oportunidades educacionais garantidas na idade adequada, devido a fatores sociais, econômicos e políticos, como tempo de prisão.

A avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe o desenvolvimento de diretrizes nacionais para a educação no sistema prisional, que foram sancionadas no ano de 2009. Desde que as informações sejam sistematizadas, a implantação de escolas públicas em presídios pode se constituir como um pilar cultural. A posição da escola é garantir a integração por meio das normas estabelecidas pelas interações já existentes entre as pessoas e, também nessa experiência, o exercício da democracia preza pelo respeito pelos direitos e deveres de cada um.

Dessa forma, porém, forma-se uma cultura em uma instituição baseada nas normas de convivência das pessoas, ao confiar em seus conhecimentos e ações de que vivem em sociedade. Sabemos que a escola é criada graças à cooperação de cada elemento constituinte, assim, é fundamental compreender as análises das mudanças ocorridas na população carcerária ao longo do tempo e como os indivíduos interagem em suas celas.

Segundo Teixeira (1998), o ato de autopreservação, ou seja, ganhar *status* e discurso do indivíduo, é o contrário da estagnação, quando a pessoa tenta confrontar sua própria experiência. Seu relato também mostra consistência e resistência e “[...] a maneira que encontram para sobreviver às imposições do sistema” (TEIXEIRA, 1998, p. 183), que não são fáceis de lidar.

Democracia e política são palavras cruciais para expressar a educação como veículo de ressocialização, pois equivalem a conceitos voltados para uma minoria crescente, concebida como um grupo que mais precisa da política para ter acesso aos bens e direitos que todos têm, de modo que a política não é vista como uma profissão para elites e intelectuais abastados, enquanto o exercício da advocacia não é cabido como uma profissão para ricos e intelectuais.

A educação como profissão para pessoas desfavorecidas que vivem em prisões deve ser mais libertadora do que qualquer outro aspecto. Paulo Freire (2005) concebeu a educação como um meio de libertar o sujeito de sua condição de oprimido, sendo capaz de tomar suas próprias decisões e, assim, tornar-se um ser ativo, apto a mudar sua realidade e, até mesmo, seu próprio arbítrio.

Segundo ele, “[...] o momento em que vivemos é o momento de um processo que se iniciou antes, ou o momento de iniciar um novo processo de alguma forma que remete ao passado” (FREIRE, 2006, p. 28). Sem a educação como agente da democracia, no passado, há um momento em que se exige uma política, e não a escolha de uma nova opção, e esta é a relação entre educação e ressocialização quando se adere ao resgate da cidadania.

A partir disso, podemos concluir que a educação tem o poder de garantir que o sujeito alcance a autonomia individual, conscientizando-o da natureza de suas alienações e até que ponto pode se libertar delas, mas essa libertação não pode ser isolada.

O protagonista – o apenado –, que por meio de todos esses outros aspectos transformadores, tem a condição de conceber a educação como mecanismo democrático e político para libertá-lo de sua alienação, de modo que, uma vez na vida do crime, só lhe resta ela, reconhecer-se nesse processo, segundo Freire (2005, p. 48), é colocar a educação em prol daquilo que:

[...] aprende e se ensina no momento histórico mesmo em que a necessidade impõe às classes sociais a busca necessária de uma relação melhor no tratamento de seus interesses antagônicos. Em tais momentos históricos, como o que vivemos hoje no país e fora dele, é a realidade mesma que grita, advertindo as classes sociais da urgência de novas formas de encontro para a procura de soluções inadiáveis.

Baseado no exposto, interesses antagônicos favorecem a educação de uma classe social que sofreu com a desigualdade, capaz de igualá-la em suas novas oportunidades que, para a sociedade, assim como para o governo e profissionais da educação, pode refletir na queda da criminalidade e no aumento da segurança, e para o próprio sujeito que a sofre.

Assim, a crise que põe à prova o sistema prisional, que concebe a educação como preceito de ressocialização, pode oferecer soluções contornáveis, através do número de pessoas privadas de liberdade em plena produtividade, recontando com ela, e não com uma forma de

hierarquização e separação da classe dominante em relação à classe dominada, aspectos do capitalismo que contribuem para a oportunidade de aumentar essa população, mas indo contra o que:

[...] estamos vivendo hoje, no bojo da assustadora crise com que nos debatemos e em que tem havido momentos de alto nível nas discussões entre classes dominantes e classes trabalhadoras. Daí, porém, dizer-se que estamos vivendo outra história, em que as classes sociais estão desaparecendo e, com elas, os seus conflitos; que o socialismo se pulverizou nos escombros do muro de Berlim é algo em que eu, pelo menos, não acredito (FREIRE, 2005, p. 48).

Caso as partes envolvidas nesse processo não concebam a educação prisional como exercício da cidadania, oportunidade de profissionalização e resgate da dignidade humana, correremos o risco de que o pensamento freiriano, quanto à extinção do socialismo, seja substituído por um socialismo de classes sociais de pessoas aprisionadas que, como se bem verifica, têm uma organização social, um respeito mútuo e um código de ética mais eficaz do que a sociedade na totalidade, formada por suas classes sociais hierarquizadas pelo poder de consumo.

Além disso, correremos o risco de que a educação seja concebida unicamente pela outra premissa, sem constituir uma prática capaz de disseminar novos posicionamentos e atitudes, dedicando-se ao exercício do direito de acessá-los e constituindo garantia da proteção humana dos direitos previsto nas bases jurídicas do sistema penitenciário.

Após ter apresentado a educação em sua modalidade específica para esse ambiente, os conceitos avaliativos para a recuperação da atitude, aspecto fundamental para a ressocialização dos detentos, conforme expresso por diversos autores, é hora de refletir sobre o ensino por trás das grades.

4.3 REGULAMENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

A educação no sistema prisional tem amparo legal na Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 205, estabelece que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Mediante a prerrogativa constitucional, compreendemos que o desenvolvimento da educação nas unidades prisionais é uma forma de humanização, sobretudo de ressocialização, sendo fator decisivo para redução de rebeliões e ociosidade.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispõe, em seu art. 5º, que “[...] o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo” (BRASIL, 1996, p. 18). Assim, qualquer instituição penal pública que não tenha o direito à educação assistida poderá requisitar essa garantia.

A Lei nº 12.433/2011, que modificou a Lei de Execução Penal, nº 7.210/1984, foi decisiva para regulamentar a remição de pena por meio de estudos, garantindo que “[...] o condenado que estiver cumprindo pena em regime fechado ou semiaberto seja poder resgatar, para trabalho ou estudo, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 2011, p. 1), sendo o tempo pedagógico recontado para efeito de remissão “[...] de 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias” (BRASIL, 2011, p. 1). Vale ressaltar que, apesar de ser uma garantia constitucional, na prática, nem toda a população carcerária é beneficiada pelo direito à educação.

Nesse processo de institucionalização da educação no espaço penitenciário, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) editou a Recomendação nº 44/2013, prevendo a oferta de atividades educacionais complementares, com vistas ao encaminhamento e estabelecimento de critérios de validação dessas atividades, sob a condição de ser o apenado autodidata, passar no Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM/PPL), no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (ENCCEJA NACIONAL/PPL) ou, ainda, a remissão pela leitura de quem não garantir o direito ao trabalho, à educação e à profissionalização (BRASIL, 2014).

Toda a legislação legítima e, ao mesmo tempo, promove a assistência educacional dentro das prisões, ainda que, ideologicamente, a compensação da pena pela educação, bem como pelo trabalho, tenha papel funcional e seja considerada a salvadora do sistema prisional, quando se trata de reduzir a população carcerária.

Mesmo diante desse caráter saudável, defendemos a educação na prisão como um direito humano inalienável do preso e, com isso, conforme a maneira como essa educação está prevista nos Planos Estaduais de Educação Prisional (PEEP), instituídos pelo Decreto nº 7.626/2011, haverá mudanças substanciais. Ademais, temos a consciência crítica de educadores e professores que atuam nesse ambiente, efetuando práticas educacionais libertadoras.

Consequentemente, o Estado tem a obrigação de garantir a educação para essas pessoas, para que lhes seja garantido o retorno à sociedade ao final da pena. Essa mesma lei também especifica que a EJA deve estar articulada com a Educação Profissional (EP), para que jovens e adultos possam ingressar no mercado de trabalho. O objetivo da EP é a aquisição de qualificação e formação técnica inicial. Assim, é o desenvolvimento das competências e aptidões necessárias para atividades de trabalho específicas (BRASIL, 1996). Nessa legislação, a EJA está incluída como educação restaurativa.

No entanto, aguardamos que o sistema de educação vá ainda mais longe, dando aos prisioneiros a oportunidade de fazer diferença qualitativa em suas vidas. É claro que a educação em si não é uma condição necessária para isso, mas deve ser o ponto de partida para essa mudança, com base na política do governo de retornar à sociedade.

Nessa perspectiva, alguns pesquisadores da EJA, como Paiva (1987), Fávero e Freitas (2011), Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2005), Paiva (2006), entre outros, argumentam que a EJA é um direito humano que as pessoas não podem negar. Em meio a essa concepção, no entanto, a alfabetização na EJA sempre foi reduzida à alfabetização de adultos, até que, posteriormente, assumiu uma perspectiva mais ampla, abrangendo Alfabetização, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, permitindo, assim, a alfabetização de jovens por meio de outros saberes.

Essa educação liberta essas pessoas, embora haja uma percepção de que não alcança o efeito desejado. Silva (2011) chama a atenção para o fato de que não bastou melhorar a educação e o profissionalismo dos internos, eles também tiveram que “[...] adquirir competências pessoais e desenvolverem competências sociais que lhes permitam explorar o seu próprio potencial e aproveitar as oportunidades que a sociedade tem para oferecer” (SILVA, 2011, p. 112).

Em todos os autores que analisam a EJA no espaço prisional, encontramos o anseio e o sonho possível de uma educação libertadora, nas hipóteses defendidas por Freire, uma vez que essa concepção educacional tem a possibilidade de neutralizar a acepção funcionalista de educação na prisão, ou seja, a educação como redenção.

Essa é a base da institucionalização da EJA nos presídios prevista na Lei nº 7.210/1984, Resolução nº 3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, Resolução nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação e no Decreto nº 7.626/2011 da Presidência da República – todos preveem a remissão da pena pela educação.

Conforme a Resolução nº 3/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais:

Art. 3º – A oferta de educação no contexto prisional deve:

I – atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos;

II – resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil;

III – ser contemplada com as devidas oportunidades de financiamento junto aos órgãos estaduais e federais;

IV – estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais; e

V – promover, sempre que possível, o envolvimento da comunidade e dos familiares do(a)s preso(a)s e internado(a)s e prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas (BRASIL, 2009, p. 2).

De maneira geral, a Lei de Execução de Penal (LEP) garante o apoio educacional aos detentos, conforme previsto no art. 17, de que a “[...] assistência educacional incluirá instrução escolar e capacitação profissional para presos e internados” (BRASIL, 1984), e o trabalho do recluso responde também a aspectos educativos, expressos no art. 28: “[...] o trabalho dos apenados, como dever social e condição da dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva” (BRASIL, 1984). Coadunado à restrição de liberdade está o trabalho que, em conjunto com a educação, constituem-se intervenções que visam a transformação dos sujeitos.

4.4 O ENSINO POR TRÁS DAS GRADES É LIBERTADOR?

Para muitos da sociedade hodierna, a pessoa que perde o direito à liberdade deveria ficar enclausurada de todos os seus direitos. No entanto, o sujeito que está em privação de liberdade não pode ter os seus direitos constitucionais negados, sobretudo à educação. Atualmente, existem muitos preconceitos relacionados ao ensino na prisão, já que o ato de ensinar/aprender está diretamente relacionado à ascensão cognitiva das pessoas envolvidas.

Os benefícios da educação no sistema prisional estão ligados à remissão de pena que, consequentemente, levará à redução de pena e, nesse tocante, o ensino na prisão pode ser entendido como uma maneira de reduzir o tempo de punição e acelerar a libertação de um preso. Sob outro enfoque, infelizmente, a escola dentro de uma prisão não é vista como um meio de se libertar das grades do crime.

Nessa perspectiva, buscamos pensar como Freire (1996, p. 5), acreditando que “[...] os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação”.

Partindo desse princípio freiriano, a finalidade do ensino é incluir quem a sociedade exclui, é priorizar a liberdade do discente, independentemente de sua idade e condição social, pois, através da educação, os sujeitos podem se libertar em aspecto político, social, financeiro, dentre outros.

Os dois fatores problemáticos da educação no cárcere, hoje, de grande importância, são: a falta de espaços adequados para a realização, o funcionamento dos lugares para salas de aula e a falta de preparo dos profissionais para atuar com um procedimento educativo. Em termos de localização física, as prisões não possuem espaços adequados para oferecer educação qualificada.

No sistema penitenciário, para uma educação de qualidade, é necessário que a Secretaria de Estado de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU) possibilite a modificação de todo o espaço físico. Em relação às realidades do sistema prisional, garantir um espaço físico adequado tem os seguintes fatores: superlotação e condições perigosas para os presos.

Nesse aspecto, infere-se, baseado em Foucault (1979), que o poder reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade:

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Muitos profissionais da educação que atuam nos presídios não estão preparados para atuar nessa realidade. Consequentemente, não estão aptos para repensar os princípios da educação prisional, em que os valores individuais dominam na educação. É um currículo que se esconde acima da prática educativa na concentração das instituições penais, e isso inclui um viés comportamental que interfere nas tarefas de treinamento.

Assim, onde há concentração é também uma oportunidade para o aluno encarcerado ter uma assunção de existência social, embora seja difícil garantir sua reinserção na sociedade. No geral, os problemas são universais, através de um conjunto de preconceitos e padrões de todos. As atitudes sociais enfatizam o preconceito e impossibilitam a ruptura com a organização repressiva e díspare, em que se é rejeitado no seio da prisão.

O debate sobre o ensino dentro das grades das penitenciárias como uma ferramenta libertadora é complexo e multifacetado. Embora o acesso à educação dentro do sistema prisional possa proporcionar oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal, questionamos se é suficiente para verdadeiramente libertar os indivíduos. A prisão, por sua

natureza punitiva, limita a liberdade física, mas será que a educação pode quebrar as barreiras psicológicas e sociais que, muitas vezes, perpetuam o ciclo criminal?

A resposta talvez resida na qualidade e na abordagem do ensino oferecido, na capacidade de desenvolver habilidades práticas, na promoção da resiliência emocional e na preparação para a reintegração na sociedade. A verdadeira libertação pode vir não apenas da aquisição de conhecimento, mas da transformação interna e do empoderamento que a educação pode proporcionar, capacitando os indivíduos a moldar um futuro diferente para si mesmos.

Nesse sentido, é crucial considerar também as condições estruturais e sociais que contribuem para o encarceramento em massa, a fim de abordar a questão de maneira mais abrangente e eficaz. Além disso, em termos de prática social, a mídia posicionou noções preconcebidas sobre essa realidade. O início do desafio foi conseguir visualizar a esfera carcerária sem preconceito, pois, por mais irreal que possa parecer, precisamos promover a dignidade humana e a educação inclusiva.

Foucault (1999) enfatiza que a dignidade humana não é considerada assim mesmo em sociedades independentes, especialmente na prisão. Diante do poder público, foram criadas regras, leis e dispositivos para garantir o direito à educação aos presos, visando melhorar o acesso a ela.

Sobre poder, lei e verdade, sob a análise de Foucault (1999), forma-se um triângulo. Nele, o poder se institui como um direito, através da forma como a sociedade se posiciona e se movimenta, ou seja, se há rei, também há súditos, se há leis que funcionam, há também quem governa e quem deve obedecer. Na realidade, o poder é estabelecido pelo movimento, sacrificado ora pelo discurso compelido, ora pelas organizações que o influenciam e, às vezes, sem consciência e pensamento justos.

[...] para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Foucault (1999) argumenta que o equilíbrio de poder levantado pelas instituições escolares, prisões e quartéis foi marcado pela disciplina, “[...] mas a disciplina traz em si uma forma específica de punição, que nada mais é do que um modelo reduzido de tribunal” (FOUCAULT, 2009, p. 149). Assim, a disciplina torna as interações de poder mais observáveis porque estabelece relações: opressor-oprimido, principal-obrigatório, persuasão-convencido, e tantas relações, expressando comando. Com o triângulo apresentado por Foucault, o poder,

direito, verdade e as passagens referentes ao aparelho estatal, a figura o compara ao triângulo trilateral da sociedade Estado – mercado – sociedade civil.

Compreendemos e concordamos com a necessidade da disciplina, inclusive como uma forma de manter o ambiente prisional pacífico. Por outro lado, não é interessante que o excesso de disciplina anule um direito essencial, como a educação. A presença da escola nos complexos prisionais não somente ensina, mas, sobretudo, possibilita a “[...] desconstrução/reconstrução de ações e de comportamentos. Ela lida com pessoas dentro de um contexto singular e deve ser uma oportunidade para que as pessoas decodifiquem sua realidade e entendam causas e consequências dos atos que as levaram à prisão” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 60). Nesse sentido, o ensino por trás das grades é meio para desconstrução de vida ilícita para um replanejamento de um projeto de vida.

Apesar da educação no sistema prisional ter todo seu aparo legal e constitucional, ainda existem muitas “grades” para o desenvolvimento de uma escola libertadora, inclusiva, acessível e de qualidade, tanto para os alunos quanto para os professores. Em diferentes fontes de pesquisa, bem como na legislação relacionada à aplicação das leis penais, fala-se em atividades laborais profissionais, tarefas educacionais, culturais, religiosas e esportivas como propostas de ressocialização (JULIÃO, 2010; BRASIL, 2008).

No entanto, a educação nesse sentido, e nesse espaço, não se configura dessa forma apenas a partir da prescrição em diferentes bases legais, mas de uma prática que caminha em direção aos fatores específicos propícios à ressocialização. Assim, a educação é meio considerado eficaz para a ressocialização das pessoas privadas de liberdade temporária em diferentes estados brasileiros, sendo ainda a garantia do direito ao processo desencadeado no homem para garantir o exercício da cidadania e profissionalização.

No contexto da educação como processo de ressocialização, os apontamentos se valem da noção de Souza (2003), que afirma que ela visa influenciar a aprendizagem de alguém, objetivando a formação dos indivíduos para uma sociedade e sendo um processo, cuja intenção envolve a desenvolvimento de uma personalidade integrada, em que o indivíduo é considerado como um todo – por isso é necessário incluir traços afetivos e cognitivos no processo.

A educação é, portanto, um processo social que evolui como um sistema em que se busca ações para induzir ou produzir mudanças comportamentais em indivíduos engajados em atividades compatíveis com a convivência social. Nesse contexto, todos os envolvidos em sua oferta devem se reconhecer como parte do processo, e isso se aplica ao Estado e aos especialistas, que deverão ter a formação para educar nas prisões, sendo necessário que esses profissionais da educação recebam formação especial para lecionar na EJA.

Concluímos sobre a importância da educação na vida das pessoas e, por fim, do Estado, na formulação de políticas públicas e na ampliação de recursos, visando ao fortalecimento das escolas dos presídios, investindo na formação continuada de professores, na melhoria do espaço físico, na maior disponibilização de materiais e equipamentos, entre outros aspectos, pois, se a escola não tiver estrutura no aspecto físico e de recursos humanos, dificilmente irá conseguir manter o aluno do presídio e estimulá-lo a prosseguir o estudo no ambiente intramuros, evitando que a evasão escolar aconteça.

Construir mais prisões pode melhorar o problema da superlotação temporariamente, mas manter o modelo de visão administrativa dessas unidades inalterado quanto à perspectiva de ressocializá-los, não irá surtir efeito quanto à questão de terem novas oportunidades e, por escolha, dar novos rumos às suas vidas, não reincidir na criminalidade, retornando à tutoria estatal de reclusão social.

Incluir o apenado na educação, como ser inacabado, oportuniza-lhe ter contato com novos objetos de conhecimento, proporcionados por conteúdos conceituais ou procedimentais, construindo relações com pessoas que lhe possibilitam novas formas de ver o mundo, refletir sobre sua existência, agir diferente, frente às situações e escolhas que a vida lhe impõe e que responde por instinto, transformando sua realidade e recriando sua história, sua cultura.

Por meio da linguagem, busca-se a comunicação dos caminhos equilibrados ou complexos no cotidiano do ser humano e a tendência à comunicação estabelece relações inatingíveis ou dialéticas, mas, sobretudo, enaltecida de liberdade, satisfação e dialogismo para melhor dar sentido ao espaço e ao tempo de vivência histórica. A comunicação verbal ou não verbal aborda segmentos internos e externos apoiados e estudados que podem estar em estruturas fonológicas, linguísticas, estilísticas, semânticas, sintáticas, culturais, ideológicas, dentre outras.

Na fase adulta, as experiências nos proporcionam aprendizados, os erros nos trazem vivências que marcam para toda a vida. Somos, então, capazes de criticar e analisar situações, fazer paralelos com as experiências já vividas, aceitar ou não as informações que nos chegam. O aluno jovem e adulto que frequenta a modalidade EJA é diferenciado, já que possui vivências significativas e ricas.

Concluímos, assim, este capítulo, que discutiu a educação no sistema prisional, explorando os desafios, as práticas e a importância fundamental desse campo de estudo. No capítulo que se segue, direcionamos nossa atenção para as opções metodológicas adotadas nesta pesquisa, focando na construção do objeto de estudo, detalhando as abordagens, metodologias e ferramentas que utilizamos para a investigação.

5 OPÇÕES METODOLÓGICAS: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO DE PESQUISA

Este capítulo tem a finalidade de descrever o percurso metodológico adotado nesta dissertação. Na ocasião, destacamos o método de pesquisa que foi utilizado com os detalhes dos procedimentos conforme os fundamentos científicos, a delimitação do universo e dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados, o trajeto metodológico usado para a construção do *corpus* e os procedimentos para alcançar os objetivos estabelecidos.

5.1 MÉTODO DE ABORDAGEM DA PESQUISA

No que diz respeito à classificação, essa pesquisa se caracteriza como aplicada, já que “[...] tem por objetivo gerar novos conhecimentos” e “[...] por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos tecnológicos” (PAIVA, 2019, p. 11). Sobre o gênero e a forma de abordagem do problema, enquadra-se como uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, visto que vai além da pesquisa bibliográfica. Assim, é uma metodologia que considera a complexidade e a dinamicidade dos fenômenos humanos e se realiza a partir da interpretação dos significados que os indivíduos atribuem a si e às próprias ações no mundo.

De acordo com Richardson (2012, p. 80):

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.

Assim, a pesquisa qualitativa se caracteriza por se configurar no mundo real e tem como finalidade “[...] compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p. 9), pois será ele que apontará o ponto de vista sobre uma matéria ou até mesmo seu grau de conhecimento sobre um assunto, obtendo-se, assim, um *feedback*⁵ para melhor análise dos resultados obtidos para a pesquisa, podendo ser positivo ou negativo.

Em relação aos objetivos da investigação, trata-se de um trabalho com caráter descritivo que, de acordo com Gonsalves (2003, p. 65), tem como finalidade descrever o fenômeno e “[...] não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas

⁵ Expressão de origem inglesa que significa dar uma resposta.

características”. Assim, a finalidade da pesquisa é observar, registrar e analisar fato/fenômeno sobre as estratégias de polidez no gênero debate desenroladas em sala de aula por alunos privados de liberdade, sem interferências ou opiniões do pesquisador. Ademais, em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de um estudo de campo, pois o pesquisador realiza sua pesquisa diretamente no local onde será construído o *corpus*, no nosso caso, na PES, situada na cidade de Caicó, RN.

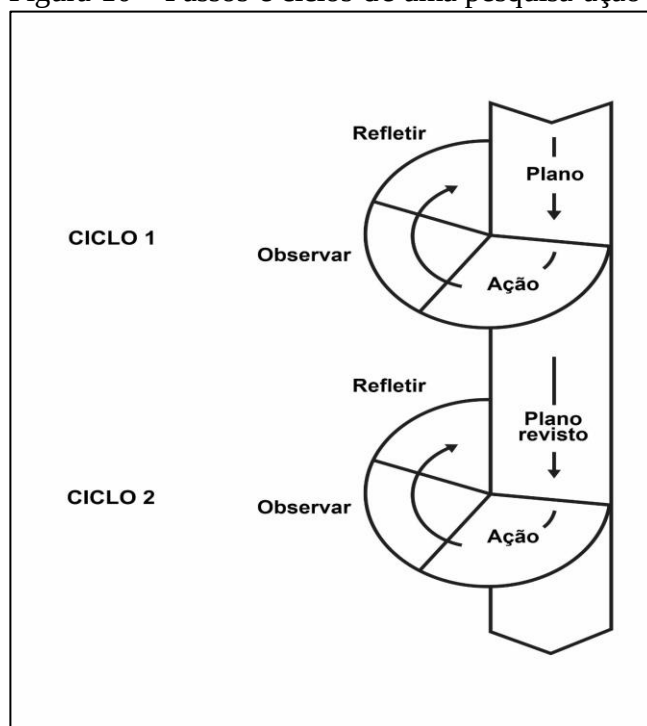
Por fim, quanto à caracterização, segundo os procedimentos de coleta de dados, é uma pesquisa-ação, cuja objetivo é produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa) da realidade estudada. Nessa perspectiva, Tripp (2005, p. 445) afirma que a “[...] pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Com isso, diante dessa concepção, o foco é se ancorar nesse método para estabelecer uma pesquisa que contribua para o ensino e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, da comunidade acadêmica e do contexto profissional. Além disso, esse método possibilitou investigar o problema de pesquisa, no contexto de privação de liberdade, diante do estudo de argumentação, gênero debate e estratégias de polidez.

De acordo com Tripp (2005), é fundamental entender que a pesquisa-ação gira em torno de um ciclo e se aprimora de acordo com cada prática. O autor afirma que “[...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

É preciso entender, portanto, que a pesquisa-ação não se constitui em decurso solitário, mas sim um processo que vai seguindo etapas e se modificando conforme o avanço da pesquisa. Nessa direção, Burns (2010) organizou a pesquisa-ação por meio de um diagrama, representando quatro ciclos de investigação-ação: planejamento, ação, observação e reflexão, como podemos observar na Figura 10.

Figura 10 – Passos e ciclos de uma pesquisa-ação



Fonte: Burns (2010, p. 2).

A Figura 10, reproduzida por Burns (2010), apresenta os processos de uma pesquisa-ação participativa, isto é, uma sequência de ações que possibilita a colaboração direta do pesquisador com ciclos de autorreflexão.

De acordo com Paiva (2019), os passos e ciclos de uma pesquisa-ação envolvem: o planejamento para identificação do problema, as mudanças desejadas no contexto da pesquisa; a ação considerada intervenção a ser realizada na prática; a observação que consiste na documentação das partes relevantes da pesquisa; a reflexão na análise das ações e detalhamentos dos efeitos. Nessa perspectiva, os processos se estabelecem por meio de ciclos que, mediante uma reflexão, podem levar o pesquisador a começar um novo processo. Em nossa pesquisa, seguimos os passos propostos por Burns (2010), consoante a seguinte ordem:

- a) realizamos um planejamento estratégico para trabalhar com a oralidade e argumentação com pessoas privadas de liberdade;
- b) aplicamos uma cartilha didática com uma oficina de debate regrado e argumentação;
- c) registramos as observações e ocorrências importantes durante a aplicação da pesquisa em campo;
- d) realizamos reflexões sobre os métodos aplicados na ação desenvolvida com alunos em situação de privação de liberdade.

Ademais, a pesquisa-ação, além da ação e participação, produz conhecimentos para colaborar com a discussão na área estudada. Assim, identificamos como ocorre o emprego das estratégias de polidez de alunos privados de liberdade a partir de um debate e compreendemos o impacto delas na construção da argumentação.

5.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA

O presente estudo foi desenvolvido no município de Caicó, RN, principal cidade da região Seridó do estado, destacando-se no contexto educacional pela promoção da educação no sistema prisional. O local escolhido para a realização da pesquisa foi a PES que fica localizada na Rua da Liberdade, S/N, no Bairro Salviano Santos, município de Caicó, e que trabalha com projetos de ressocialização.

Dentre os inúmeros programas de ressocialização realizados na PES, ganha destaque o Projeto Educando para a Liberdade, que atende atualmente cerca de 170 alunos distribuídos em níveis de Alfabetização, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior. A modalidade de educação aplicada no sistema prisional é a EJA. Os conteúdos trabalhados são os mesmos das escolas regulares, porém com regras e normas educacionais estabelecidas pela própria unidade prisional. Para ter acesso à escola, o apenado deve apresentar bom comportamento, interesse em estudar e desejo de mudança.

A escolha do local se justifica pelo fato de ser um ambiente que apresenta um espaço escolar bem amplo, mas pouco explorado no contexto de pesquisas científicas na área dos estudos linguísticos. A escola presente na PES faz parte do Projeto Educando para a Liberdade, supramencionado, gerenciado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), sob responsabilidade da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), administrado pela 10ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) e pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) – Senador Guerra da cidade de Caicó, RN.

A pesquisa foi realizada na própria penitenciária, onde há um ambiente destinado para as práticas escolares. Em termos de estrutura física, as celas de aulas contam com um espaço que separa o professor dos alunos através de grades, visando manter o esquema de segurança estabelecido pela unidade prisional.

As celas de aulas são equipadas com móveis e materiais escolares, como carteiras, armários, cadeiras, mesa e quadro branco. Além disso, dispõem de aparatos tecnológicos, como caixas de som, projetores, televisão e *notebook*. Para a garantia do esquema de segurança, as

aulas são monitoradas por policiais penais encarregados de manter a disciplina e ordem de apenados nas penitenciárias.

Para o estabelecimento dos sujeitos de pesquisa, foi considerado o conhecimento empírico, pois, enquanto profissional da educação, houve a participação ativa da pesquisadora nas práticas escolares no contexto educacional de privação de liberdade. Assim, o público-alvo foram 20 sujeitos do sexo masculino, com faixa etária entre vinte e quarenta e cinco anos, pertencentes a classes sociais baixas e médias e que estavam matriculado no ciclo II⁶ do Ensino Fundamental – um conjunto de pessoas que está cumprindo pena em regime fechado na PES na cidade de Caicó, RN.

O quantitativo de alunos é o número que se comporta confortavelmente nas celas de aulas, sendo a capacidade de pessoas permitida conforme a direcionamento da instituição. Ademais, como realizamos um estudo com o gênero debate, precisamos de moderadores, debatedores e uma plateia para assistir ao evento comunicativo.

O total de participantes se justifica mediante as regras estabelecidas pela instituição. Logo, entendemos que a PES foi um local propício para realizar nossa pesquisa, pois é um ambiente pouco explorado no universo acadêmico e apresenta sujeitos com faixas etárias diversas, possibilitando o levantamento de debates e argumentos variados. Cabe destacar que alguns dados relacionados às pessoas privadas de liberdades são restritos à Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP).

5.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os instrumentos são os recursos utilizados pelo pesquisador e que servem para a construção dos dados. Segundo Rudio (1986, p. 114), “[...] chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados, ou seja, é estabelecido efetivamente o que será utilizado no desenvolvimento do estudo para a obtenção das informações pertinentes ao trabalho”.

Desse modo, em nossa pesquisa, utilizamos o instrumento do gravador de voz digital da marca Sony ICD-UX570, com capacidade para gravar até 3 horas ininterruptas, e um diário de bordo para registrar as informações importantes durante o desenvolvimento dos momentos. Todo material em áudio foi transferido para *notebook*, armazenando em nuvem e em HD

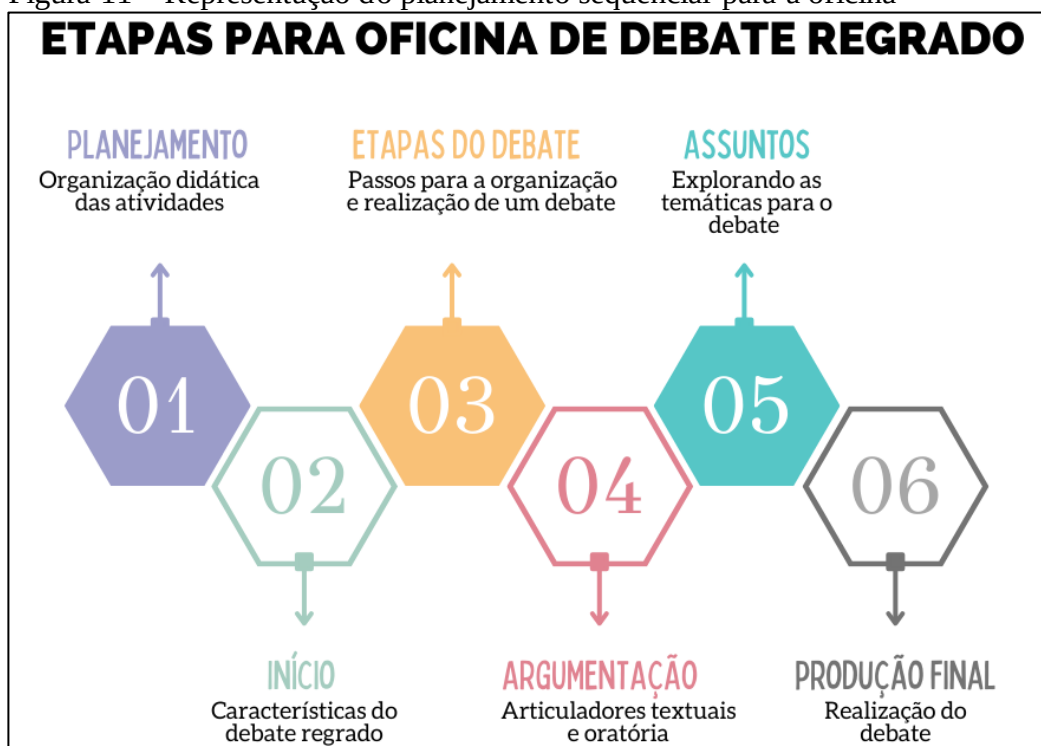
⁶ A educação brasileira, conforme a LDB, pode ser organizada por meio de ciclos educacionais onde as propostas educacionais são formuladas mediante a progressão continuada. Assim, o segundo ciclo (ciclo II) corresponde às séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

externo. Além disso, utilizamos *softwares* específicos para realizar edições dos áudios. Esses instrumentos possibilitaram uma coleta apurada diretamente do local de estudo, viabilizando, assim, mais detalhes para as análises do *corpus*.

5.4 TRAJETO METODOLÓGICO ADOTADO PARA COLETA DO CORPUS

Para efetuar a coleta de dados, foi realizada uma cartilha didática com uma oficina de debate regrado e argumentação. Para a sistematização desse trabalho pedagógico, apresentamos a seguir o planejamento sequencial para essa atividade (Figura 11).

Figura 11 – Representação do planejamento sequencial para a oficina



Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

A proposta foi aplicar uma oficina de debate regrado e argumentação que, de acordo com Vieira e Volquind (2002, p. 11), é definida como “[...] um tempo e um espaço para aprendizagem, processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto, um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Desse modo, durante a oficina, realizamos seis etapas, sendo a primeira destinada ao planejamento e as demais para cumprir os cinco encontros presenciais, organizados em 4 horas-aula para cada dia.

No primeiro encontro, apresentamos as características do gênero debate regrado. Já no segundo dia, destacamos os passos para organização e realização do debate. No terceiro dia, abordamos os articuladores textuais para colaborar com o aprendizado de técnicas argumentativas. No quarto momento, exploramos assuntos e temáticas para o debate. Por fim, a quinta e última etapa foi a aplicação do debate regrado, em que realizamos as gravações para a coleta do *corpus*.

A escolha do gênero debate se fundamenta por ser um gênero oral que, segundo a BNCC, deve estar presente nos ensino de linguagens. Além disso, como o ambiente prisional é um local que apresenta características de extrema disciplina, onde os sujeitos quase não têm direito de fala, através da escolha desse gênero, oportunizamos aos alunos se expressarem em sala de aula para apresentarem suas opiniões a respeito das temáticas abordadas.

Por fim, apresentamos os resultados obtidos nas ações, bem como as reflexões que foram essenciais para aplicá-las em pesquisas futuras. Nesse sentido, Paiva (2019, p. 74) afirma que “[...] essa reflexão pode levar o(s) pesquisador(res) a iniciar (em) novo ciclo de ação e reflexão”.

Para tanto, como critério reflexivo, respondemos os seguintes questionamentos: O ensino da oralidade, bem como o debate regrado, trouxe contribuições para o público-alvo? Os objetivos propostos durante o estudo foram alcançados? Os alunos conseguiram desenvolver estratégias argumentativas? No debate, os alunos utilizaram estratégias argumentativas?

5.5 APLICAÇÃO DA OFICINA E O GÊNERO DEBATE

O principal objetivo da oficina foi oferecer orientação e estratégias práticas para aquisição de conhecimento sobre oralidade e argumentação em aulas de Língua Portuguesa. Durante a realização da oficina, dividida em cinco encontros, procuramos proporcionar aos alunos privados de liberdade uma experiência progressiva no domínio das habilidades de debate.

No primeiro encontro, apresentamos os objetivos da oficina e iniciamos a jornada com uma discussão sobre leitura, além de promover diálogos sobre o texto “3 Ds das Conversas: Debate, Discussão e Diálogo”, escrito por Alex Bretas. Também conduzimos uma análise detalhada de entrevistas, focando na oralidade, estratégias argumentativas e postura de apresentadores em vídeos.

No segundo encontro, os alunos tiveram a oportunidade de assistir a um debate regrado presidencial, organizado pelo Grupo Bandeirantes, a fim de observar, na prática, as dinâmicas desse gênero de comunicação.

O terceiro encontro, por sua vez, concentrou-se na análise da estrutura do debate, incluindo o papel do mediador, dos debatedores e do público, bem como nas técnicas argumentativas empregadas pelos debatedores. No quarto encontro, realizamos uma votação para escolher a temática do debate regrado que seria realizado, permitindo aos alunos participarem ativamente nessa indicação.

Por fim, no quinto encontro, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido ao longo da oficina, elaborando e participando de um debate regrado com o tema mais votado pela turma. Essa prática visou aprimorar as habilidades de argumentação e oralidade de forma significativa.

Para analisar o *corpus*, foi proposto um estudo sobre debate regrado através do desenvolvimento de uma cartilha didática, que apresenta uma oficina sobre o ensino da oralidade e argumentação no gênero debate regrado, conforme explicito no Quadro 2.

Quadro 2 – Oficina da cartilha didática

OFICINA	
Título:	O ensino da oralidade e argumentação no gênero debate regrado.
Objetivos	- Reconhecer a função do debate regrado por meio da interação argumentativa entre pessoas para discutir pontos de vista diferentes e constituir identidade psicossocial através do ensino da oralidade em sala de aula. - Discutir a relevância da argumentação e do gênero debate para a construção crítico/social das pessoas na sociedade, bem como, refletir sobre as técnicas argumentativas desenroladas em procedimentos estilístico-enunciativos na oralidade.
Público-alvo:	Estudantes do Ensino Fundamental II
Duração:	5 encontros de 3 horas-aula de 50 minutos
Área do conhecimento:	Linguagens e suas tecnologias
Habilidades:	(EF69LP11); (EF89LP12); (EF89LP15); (EF89LP14).
Material necessário:	Projector, computador, quadro, caixas de som, folhas de papel A4, lápis grafite e de cor e material impresso
Produto final:	Desenvolvimento de um debate regrado
Encontro 1	
- Apresentação dos objetivos da oficina. - Leitura e diálogo sobre o texto 3 Ds das conversas: Debate, Discussão e Diálogo escrito por Alex Bretas. - Vídeo de conversa com Especialista que fala sobre desafios da ressocialização de detentos, promovido pelo Jomal da Câmara, apresentado na plataforma do <i>YouTube</i> pelo canal TV Câmara São Paulo, no qual Adriana Nunes Martorelli, presidente da Comissão de Política Criminal e Penitenciária da OAB/SP, fala sobre os desafios da ressocialização de apenados. - Análise da oralidade, estratégias argumentativas e postura dos apresentadores do vídeo.	

Encontro 2
- Apresentação da estrutura de um debate regrado. - Vídeo do debate regrado presidencial organizado pelo Grupo Bandeirantes, UOL, TV Cultura e a Folha de São Paulo onde os candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro no 2º turno das eleições presidenciais.
Encontro 3
- Análise de um debate regrado. - Análise da estrutura do debate (mediador, debatedores, público), técnicas argumentativas empregadas e postura dos debatedores.
Encontro 4
- Preparação e organização para um debate regrado. - Processo de votação para escolha da temática. - Discussão sobre a temática mais votada.
Encontro 5
- Aplicação do debate regrado. Regras: 1. O professor assumirá a função de mediador do debate. 2. Solicite que a turma se organize em dois grupos de alunos conforme os posicionamentos, contra e a favor. Ou, como segunda opção, realizar o sorteio. Questione qual a forma que os alunos acham mais adequada. 3. Dê um tempo para que cada grupo organize suas perguntas e argumentos para realização do debate regrado. 4. Nenhum dos debatedores poderá sobrepujar o momento de fala outro, com exceção do mediador. O debatedor que desrespeitar as regras será chamado atenção para silenciar. 5. Explique que o debate ocorrerá em duas rodadas compostas por exposição de argumentos e perguntas. Enfatize que os dois grupos terão igualdade de tempo para exposição oral. As perguntas e temáticas para arguição serão feitas pelos próprios alunos. 6. Explique que o debate poderá ter uma duração de até 30 minutos. Para exposição de argumentos, o máximo de 3 minutos, réplica 2 minutos e tréplica de 1 minuto. 7. Solicite que cada grupo determine dois debatedores que falarão representando o grupo “a favor” e “contra”. A escolha do representante ficará a critério de cada grupo. 8. Solicite à turma para eleger dois representantes para documentar as ideias mais pertinentes de cada grupo para realizar a avaliação no final. - Avaliação, juntamente com os dois representantes escolhidos para registrar as ideias principais, realize uma avaliação considerando os argumentos apresentados pelos dois lados, bem como as técnicas argumentativas utilizadas em defesa da tese abordada. - Questionário avaliativo do desenvolvimento da oficina. - Encerramento da oficina – culminância.

Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

A oficina foi desenvolvida na PES, na cidade de Caicó, e o público-alvo foi uma turma do sexo masculino composta por 20 discentes. A oficina possibilitou o desenvolvimento de estudos sobre oralidade, técnicas argumentativas e estudo do gênero debate regrado, resultando no *corpus* desta pesquisa.

A oficina viabilizava que os discentes realizassem a escolha de temática, bem como a organização e estruturação das perguntas. Por votação, os alunos escolheram o tema “a presença de sujeitos homoafetivos, *gays*, trans e travestis nas penitenciárias brasileiras”. Após a elaboração e discussão sobre a temática, o debate regrado foi aplicado, gravado e transcrito para ser analisado.

Dessa forma, o *corpus* é constituído por transcrições de áudios realizadas a partir da gravação de aulas, nas quais foram realizadas a aplicação de oficinas pedagógicas com o gênero do discurso debate regrado com alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental que se encontram em privação de liberdade na PES na cidade de Caicó, RN. O *corpus* desta pesquisa será constituído de transcrições, que ocorreram mediante as normas do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (NURC), conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Normas adotadas pelo Projeto NURC/RS

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	saímos com o e dizia assim olha vai custar tanto... (mas os daqui) não há problema...
Truncamento	/	sim ahn é... mas tem ge/ tem... cara que às vezes vai num restaurante é bacana né?
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	bom mas eu acho que ginástica em () deve solucionar esse problema né?
Entonação	maiúsculas	já que o ginásio vai TANta coisa boa...acho que não custa pôr uma banheira térmica ali
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	Poden::do muito sua::ve	acho bacana à beça a pantalona viu? né? calça com a boca bem larga... bem cintura::da entende?
Silabação	-	CAMpos... espetaculares não tinha deserto... mas uma COIsa assim fan-TÁs-ti-ca um negócio
Interrogação	?	e quanto a frutas verduras assim o que vocês preferem?
Qualquer pausa	...	leva todo o período de aula... só... subindo e descendo escada
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	aqui vai melhor assim... bom... eu te digo o seguinte... ((pigarro)) tu acharias que:: todas as nossas aulas...
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -	também a comida vinha:: - era muita gente, né? muitos atletas - e a comida vinha de São Paulo
Superposição simultânea de vozes	[Ligando linhas	é difícil de explicar assim [porque tu queres ver uma coisa
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	um cara... me atacou... “que que eu faço pra tirar a barriga?” eu digo pára de tomar chope...

Fonte: Preti (1999).

As falas dos discentes foram reproduzidas por meio de transcrição direta, mantendo o anonimato (construindo nomes fictícios) dos sujeitos envolvidos e escritas exatamente como foram ditas. Para realizarmos a construção dos dados, seguimos as opções metodológicas aqui descritas, obedecendo as seguintes etapas:

- a) a presente pesquisa trabalha com seres humanos, logo, para realizá-la, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERN, tendo apreciação ética aprovada;

- b) realizamos o planejamento, uma parte muito importante para o processo da pesquisa, pois nele conhecemos a realidade que foi pesquisada e sistematizamos os procedimentos práticos para nortear as ações do trabalho. Conforme Paiva (2019, p. 74), “[...] o planejamento envolve a identificação do problema, as mudanças desejadas, o que é necessário para a pesquisa e o delineamento das ações iniciais possíveis dentro do contexto”. Essa primeira etapa da pesquisa-ação foi essencial, pois, a partir dela, encaminhamo-nos para as fases subsequentes. Assim, diagnosticamos a situação através do contato com o sistema prisional, em específico, com os alunos que estão matriculados no ciclo II, que correspondem às séries de 6º a 9º anos. Essa atividade inicial está inserida nos primeiros encontros que antecedem a oficina de debate regrado e argumentação. Realizamos o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, identificamos a disponibilidade e os interessados em participar e, logo em seguida, apresentamos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – documento que se explicita em todo estudo a ser realizado com a permissão, para que os dados sejam estudados e tornados públicos à comunidade acadêmica – juntamente com a permissão para gravações, onde os interessados autorizaram a coleta dos áudios. Todos os documentos mencionados estão anexados;
- c) apresentamos a proposta de pesquisa ao setor pedagógico da penitenciária, bem como a relevância do seu desenvolvimento para a esfera de produções científicas na área de linguística, em especial, ao ensino da linguagem. Ademais, destacamos a importância dos estudos linguísticos voltados para pessoas privadas de liberdade;
- d) por fim, mediante os objetivos específicos do trabalho, para a coleta dos dados e informações, consideramos essencial aplicar algumas estratégias, quais sejam: como o local de pesquisa apresenta pessoas que se encontram em cárcere, todo material coletado e gravado foi apresentado ao setor de disciplina da penitenciária⁷, seguindo as normas estabelecidas pela unidade prisional; estabelecemos o acordo de cumprir todas as normas de segurança da unidade e, em caso de rebeliões, motins ou perigo de vida, responsabilizamo-nos em suspender as atividades que estiverem sendo desenvolvidas.

⁷ Setor responsável pela aplicação de sanção disciplinar, bem como o levantamento e triagem dos alunos que estão dentro dos critérios disciplinares para estudar.

5.6 PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS DADOS

Em relação aos procedimentos metodológicos selecionados para o tratamento do *corpus*, elaboramos um protocolo de análise, baseado nos objetivos propostos. Os dados foram analisados mediante os pressupostos teóricos sobre argumentação, estratégia de polidez e oralidade, levando em consideração os objetivos e autores apresentados na fundamentação teórica da pesquisa em questão. Para o desenvolvimento desta investigação, definimos cinco objetivos específicos, cumprindo as etapas expostas na Figura 12.

Figura 12 – Procedimento de análise



Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

- levantamento e revisão do aporte teórico sobre estratégias de polidez, argumentação e oralidade que nos orientou, bem como as referências bibliográficas necessárias para o desenvolvimento da pesquisa;
- elaboração, desenvolvimento e aplicação de uma cartilha didática com oficina sobre debate regrado e argumentação;
- transcrição dos áudios do debate para compor o *corpus* da pesquisa, conforme as normas do NURC;
- identificação, nas falas dos discentes, das estratégias de polidez empregadas durante o debate e o impacto delas na construção da argumentação durante a realização do debate regrado. Para tanto, analisamos, sob a ótica das técnicas argumentativas

- propostas na obra do Tratado da argumentação: a nova retórica dos autores Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), como a polidez se constitui no processo argumentativo;
- e) por fim, para contemplar o último objetivo específico (elaborar, aplicar e avaliar a aplicação de uma cartilha didática voltada para o ensino da oralidade e argumentação no gênero debate), analisamos o questionário avaliativo entregue aos alunos para identificar o nível de aprendizagem e satisfação com a realização da pesquisa.

Encerramos, assim, o capítulo metodológico, no qual delineamos cuidadosamente as estratégias e ferramentas que sustentaram essa investigação. O próximo capítulo se dedicará à análise e discussão dos dados coletados.

6 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

No presente capítulo, o foco se volta para uma análise detalhada das estratégias de polidez empregadas por alunos privados de liberdade no contexto do gênero debate, aplicado através de uma cartilha didática. Desse modo, as análises apresentadas visam aprofundar nossa compreensão sobre como essas estratégias de polidez influenciam na construção da argumentação por parte desses alunos, levando em consideração os tipos de argumentos que utilizam.

Além disso, examinamos a eficácia de uma cartilha didática específica, implementada por meio de uma oficina de debate regrado, como uma ferramenta para auxiliar esses estudantes a desenvolverem habilidades de argumentação e oralidade. Através dessa investigação, esperamos apresentar contribuições sobre o ensino da argumentação em contextos orais.

6.1 O IMPACTO NA POLIDEZ NA CONTRUÇÃO DOS TIPOS DE ARGUMENTOS

Nessa perspectiva, analisamos como as técnicas argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) são usadas pelos alunos, em um debate regrado, para abordar a presença de sujeitos homoafetivos em penitenciárias brasileiras, e como ocorre o impacto da polidez na construção dos argumentos. Assim, apresentamos as transcrições do debate dividido em quadros, conforme as rodadas pré-estabelecidas nas regras do debate.

O Quadro 4 é composto por transcrições diretas das orientações da mediadora no início do debate regrado. Nessa etapa, a mediadora desempenha um papel fundamental, apresentando as regras e a estrutura do debate. Na oportunidade, foi esclarecido que o debate seria dividido em duas rodadas, com a sala dividida em grupos, A e B, promovendo um formato equilibrado.

Além disso, foram detalhadas as regras do debate, incluindo o tempo de fala alocado para cada debatedor. Essa orientação da mediação estabelece uma base para um debate organizado, justo e produtivo, garantindo que os participantes compreendam claramente as diretrizes e os limites para uma discussão eficaz.

Quadro 4 – Transcrição da abertura do debate

ABERTURA DO DEBATE	
MEDIADORA:	Nós estamos aqui presentes reunidos para realizar um debate regrado... nós temos como tema a presença de sujeitos homoafetivos <i>gays</i> trans e travestis nas penitenciárias brasileiras... o debate terá duas rodadas de até quinze minutos... por consenso do grupo aqui presente realizamos a divisão da turma em dois grupos chamados aqui de grupo A e grupo B... enquanto professora assumo a função de mediadora no debate... Nenhum dos debatedores poderá sobrepujar o momento de fala do outro com exceção do mediador... o debatedor que desrespeitar as regras será chamado a atenção para silenciar... o debate ocorrerá em duas rodadas compostas por exposições de argumentos e perguntas... os dois grupos terão igualdade de tempo para exposição... as perguntas e temáticas para arguição foram feitas e elaboradas pelos próprios alunos... nesta primeira rodada teremos debatedor 1 e debatedor 2 que realizarão quatro perguntas RESpectivamente... cada debatedor terá dois minutos para responder à pergunta proposta.

Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

A abertura do debate começa com uma introdução clara e contextualizada do tema em discussão, que é a presença de sujeitos homoafetivos *gays*, trans e travestis nas penitenciárias brasileiras. Além disso, foram estabelecidas regras precisas e detalhadas para garantir a organização e a equidade durante a discussão, incluindo a divisão em grupos, limites de tempo para exposições e perguntas, bem como a função do mediador. Essas normas foram essenciais para manter a ordem e assegurar que cada participante tenha a oportunidade de se expressar de forma justa.

A inclusão de perguntas elaboradas pelos próprios alunos demonstra um esforço para envolver ativamente a audiência, tornando-a parte integrante do processo de debate, o que está alinhado com a ênfase de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) na importância da audiência na persuasão. Ademais, a mediadora reforça a ética, ao advertir contra interrupções e desrespeito entre os debatedores.

Vale ressaltar que, embora a estruturação e as regras do debate sejam fundamentais, a eficácia geral da discussão ainda depende da qualidade dos argumentos apresentados e de como eles são articulados e defendidos ao longo do debate. Portanto, a abertura estabelece uma base sólida para uma discussão construtiva, mas a persuasão real dependerá da habilidade dos participantes em apresentar argumentos convincentes e responder às perguntas de maneira substancial e persuasiva.

Em continuidade, o Quadro 5 apresenta as transcrições da primeira rodada do debate regrado, realizado sob a mediação da moderadora. Durante a discussão, os Debatedores 1 e 2 se envolveram em uma troca de perguntas mútuas a respeito do tema escolhido por votação, que foi: “[...] a presença de sujeitos homoafetivos, *gays*, trans e travestis nas penitenciárias brasileiras”. Essa primeira rodada permitiu uma discussão rica e focada no tópico do assunto, com questionamentos polêmicos, à medida em que os debatedores exploraram diferentes

perspectivas e argumentos em relação ao assunto, enriquecendo, assim, a experiência de aprendizado no contexto do debate regrado.

Quadro 5 – Transcrição da primeira rodada do debate

RODADA 1	
MEDIADORA:	Nós agora iremos para a parte das perguntas... o debatedor 1 vai realizar sua pergunta para o debatedor 2.
DEBATEDOR 1:	A cadeia... a lei de/ não aceita hábitos de homossexualismo e não se convive né? qual o seu argumento para que pessoas assim com essa opção sexual more coNOSco?
MEDIADORA:	Debatedor 2 dois minutos para você responder.
DEBATEDOR 2:	É o seguinte... o argumento é esse é eu já venho tirando algum tempo de prisão sei que existe essas regras e é determinado que nenhum homem é que mora em convívio morando com algum tipo de pessoa que tem opção sexual diferente da nossa que nem é homossexual que a gente não deve ter nenhum tipo de relacionamento com... uma pessoa com esse tipo de... opção mas assim é eu respeito é todos que convive dentro de uma cadeia tem que respeitar a opção sexual... do outro e assim... é eu acho que se a gente convive com esse número de pessoas que tem uma opção sexual diferente da nossa a gente só tem que:: respeitar a opção dele e também fazer... pedir o respeito dele com a gente e também respeitar é () do sistema... se você respeitar o seu companheiro e não dá nenhum tipo de liberdade pra ele é se vigiar você de alguma forma que venha a ser () pro sistema () eu acho que:: é o homossexual ele não vai... é desrespeitar você não sabe? como vem com você de boa até o tempo dele ir embora.
MEDIADORA:	Ok... debatedor 2 agora vai realizar a pergunta para o debatedor 1.
DEBATEDOR 2:	Qual a justificati/ qual a justificativa que você tem para me convencer de que um/ de que um homossexual não deve estar entre nós em um convívio prisional?
MEDIADORA:	Debatedor 1 dois minutos para você responder à pergunta.
DEBATEDOR 1:	Então... a minha justificativa aí com qualquer um... dessas pessoa aí que tem essa opção sexual aí tá ligado? () muitas vezes falta respeito com nós tá ligado? o que su::ja a imagem de nós... com o nosso convívio social lá fora tá ligado? na comunidade onde nós mo::ra... no lugar onde nós nós tiver tá ligeiro, mano? lá fora reflete também nós tá morando com gente dessa desse tipo aí por isso eu acho correto que eles morem numa cela individual tá ligado? só pra eles ali tá entendendo um irmão? pra que não venha a::... dando pé pra quem serve tipo de situação se aconteça dentro da cadeia tá ligado? até de bri::ga tem ali uma pessoa que é gay vai dar em cima do cara tá ligado? aquele cara se estre::ssa já vai e cai pra dentro dele ali na agressão tá ligado? ou até mesmo se relacionar que não é permitido tá ligado? nas cadeia de nós não é permitido () o cara sujeito homem () se relaciona com gay tá ligado? nem tanto que ele falta com respeito com nós já vieram se a acontecendo esse bagulho aí viu? é isso aí...
MEDIADORA:	Ok... debatedor 2 agora vai realizar... aliás, debatedor 1 vai realizar a pergunta para debatedor 2
DEBATEDOR 1:	Éh... enfim... se você fosse mano estupra do tá entendendo? dentro da prisão tá ligado mano? por uma pessoa/ por uma pessoa dessa opção sexual aí tá ligado? um gay ou um travesti... viesse a estuprar você como você ia se sentir parceiro? qual seria sua reação? ... tanto ali no momento e a sua reação mais pra frente? o que você:: iria fazer com relação a isso?
MEDIADORA:	Debatedor 2... dois minutos para resposta.
DEBATEDOR 2:	Eu acho assim que essa é uma ocasião difícil de acontecer dentro do sistema de... homossexual estuprar um heterossexual... primeiramente homossexual ele é homossexual ele gosta de ho::mem então como é que ele vai estuprar um heterossexual::? mas se viesse a acontecer se viesse a acontecer uma ocasião como essa amigo meu ou com você ou qualquer um que convive no sistema prisional aí... a atitude a ser tomada com quem cometeu esse ato não cabe a mim nem a você mas a gente sabe que têm pessoas que tomam conta e queira a justiça queir/ queira não que resolve esse tipo de problema seja aqui dentro na prisão ou até mesmo lá () essa é a resposta que eu tenho pra dar pra você.

MEDIADORA:	Ok... debatedor 2 agora realiza a pergunta para debatedor 1.
DEBATEDOR 2:	É eu né?
MEDIADORA:	Sim.
DEBATEDOR 2:	Por acaso a convivência com pessoas de opção sexual diferente vai nos atingir de forma negativa?
MEDIADORA:	Debatedor 1... você tem dois minutos para responder,
DEBATEDOR 1:	Éh... tem que repetir a pergunta pra mim raciocinar por favor.
MEDIADORA:	Por favor
DEBATEDOR 2:	Por acaso a convivência com as pessoas de opção sexual diferente vai nos atingir de forma negativa?
DEBATEDOR 1:	A minha opinião é a mesma... de certa forma independente se ele vier a respeitar nós:: ou não pra nós que vevi do crime de certa forma sim compromete a imagem de nós... lá fora tá ligado? reflete sim... na:: nossa postura na nossa moral... até porque a:: minha visita vai chegar até mim e vai dizer “você tá morando numa pá de <i>gay</i> de viado”... o respeito assim pode até prevalecer mas de certa forma... pra mim no meu entendimento prejudica a imagem que nós temos
MEDIADORA:	Ok... debatedor 2... aliás... debatedor 1 vai fazer a pergunta agora pra debatedor 2
DEBATEDOR 1:	Sou eu, né?... lá vai... qual seria sua reação se você tivesse um caso na prisão com algum homossexual? você tinha coragem de expor esse relacionamento que você teve... com um homossexual devido você morar ali com ele... éh devido à situação que nós passa também privado de uma visita íntima com nossos () familiares ali uma hipótese... de ocorrer que você se relacionar com homossexual tá entendendo? você iria expor esse relacionamento com seus amigos e seus familiares?
MEDIADORA:	Debatedor 2... você tem dois minutos para responder.
DEBATEDOR 2:	Essa possibilidade não existe... de eu me envolver... com um homossexual... eu sou HEtero mas se vinhesse acontecer UMA hipótese de eu se relacionar com um homossexual primeiramente eu não tenho preconceito com a opção sexual de cada um mas se um dia eu se tornasse <i>gay</i> e me envolvesse com outro/ outro cara... éh se aqui dentro éh não é permitido éh esse tipo de... de relacionamento eu... não vou dizer que... éh que transpareceria para todos porque isso é um... tipo de conduta repreensivo mas eu ia fazer por onde éh sair do convívio... porque não é aceitável junto com o meu parceiro e iria procurar... um lugar... onde fosse permitida a convivência pra que a gente pudesse ter nosso relacionamento já que a gente está sendo éh um casal homossexual né?
MEDIADORA:	Debatedor 2... agora tem a oportunidade de realizar a pergunta para o debatedor 1
DEBATEDOR 2:	Você não acha que ao agir:: dessa forma está sendo preconceituoso e ferindo um direito que elas têm garantido pela Constituição que são o direito de ir e vir liberdade de expressão de pensamento?
MEDIADORA:	Debatedor 1... agora você tem dois minutos para resposta.
DEBATEDOR 1:	Pra mim... pra ser bem sincero... de certa forma... PRA mim é sim uma forma de preconceito mas também... é uma forma de:: preservar a minha integridade... no caso, a direção da pergunta é em termos do meu preconceito... se eu vejo como preconceito... né isso? o fato deles morar conosco... pra mim... pode sim chegar a ser um preconceito mas que ele vai evitar outros tipo de problema... porque queira que não queira têm muitos cara NOvo que vem pra prisão muito jovem aí chega... cara de dezoito dezenove ano vinte ano não tem uma mente preparada para as situação que nós passa aqui na prisão para o que nós vem enfrentano no dia a dia... então muitos desses cara pode vim a se perder tá ligado? um fator de se envolver com um:: <i>gay</i> , tá ligado? com um trans... ou com qualquer:: pessoa que seja dessa opção sexual afeminada aí... que teja no meio de nós... outro fator que eu acho também... que justifica o meu argumento de não querer essas pessoas no meio de nós é porque:: quando se gera esse tipo de relacionamento... eles traz problema tá ligado? tanto problema em cima de/ da AIDS... vem aumentando as cadeia através da relação sexual éh sem uso de camisinha de preservativo tá ligado? isso acontecendo () esse barato aí da doença aí da AIDS tá ligado? e os problema de vários cara a tá:: devendo sua moradia no meio de nós... ele tá se envolvendo com gente desse tipo aí
MEDIADORA:	Ok... finalizamos a nossa primeira rodada aqui... com os debatedores 1 e 2... agradecemos pelas perguntas e pelas respostas.

Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

Na análise da Rodada 1 do debate, é evidente que os debatedores estão engajados em uma disputa retórica que envolve o uso habilidoso de diversas técnicas argumentativas. Essas técnicas são cruciais para a construção de seus argumentos e para persuadir a audiência a adotar suas perspectivas sobre a convivência de pessoas com diferentes orientações sexuais na prisão.

Primeiramente, os debatedores recorreram a argumentos quase-lógicos para provocar o interesse e a reflexão do público. O Debatedor 1 inicia com uma pergunta intrigante sobre a coexistência de detentos com diferentes orientações sexuais, levantando uma questão central para o debate. Esse tipo de argumento desafia a audiência a pensar criticamente sobre a situação e a considerar as implicações de permitir ou proibir essa convivência (PERELMAN; TYTECA-OLBRECHTS, 2005). Ao longo do debate, a estrutura do ambiente prisional é constantemente destacada como fundamento para os argumentos. Ambos os debatedores se apoiaram nas regras prisionais, as quais proíbem relacionamentos entre detentos com orientações sexuais diferentes.

Sob esse prisma, as estratégias de polidez desempenham um papel significativo na construção da argumentação dos debatedores. O Debatedor 2, ao responder à pergunta sobre a convivência de pessoas com diferentes orientações sexuais na prisão, emprega a polidez positiva, reconhecendo o direito à escolha sexual de cada indivíduo e destacando a importância do respeito mútuo. Ele utiliza expressões como “eu respeito” e “a gente só tem que respeitar a opção dele”, demonstrando uma postura mais cordial em relação à diversidade de orientações sexuais. Essa estratégia visa suavizar a abordagem do debatedor diante de um tema potencialmente sensível e controverso, buscando manter uma interação mais harmônica com a audiência.

Além disso, o Debatedor 2 utiliza a polidez negativa, ao mencionar a necessidade de “pedir o respeito dele com a gente” e respeitar as normas do sistema prisional. Essa abordagem busca equilibrar a defesa da coexistência respeitosa com a observância das regras estabelecidas, intentando evitar a imposição direta sobre os ouvintes. Assim, as estratégias de polidez contribuem para a construção de uma argumentação mais persuasiva, considerando a delicadeza do tema e a diversidade de opiniões que podem estar presentes na audiência.

Os debatedores exploraram as ligações que fundamentam a estrutura do ambiente real da prisão, quando mencionaram possíveis consequências práticas da convivência de detentos com diferentes orientações sexuais, como brigas ou relacionamentos não permitidos. Essa estratégia busca apresentar os argumentos de maneira mais tangível e concreta, tornando mais fácil para a audiência visualizar as situações que estão sendo discutidas.

A interação dos argumentos entre os debatedores é uma parte fundamental do debate. Eles se confrontam diretamente com perguntas e respostas, criando uma dinâmica que mantém

a audiência envolvida. Já a mediadora, atua como uma figura imparcial, garantindo que o debate siga as regras estabelecidas, mantendo certo grau de equilíbrio entre os participantes.

Na segunda pergunta, o Debatedor 2 utiliza a expressão “qual a justificativa que você tem para me convencer” para indicar uma atitude de desafio em relação à posição do Debatedor 1. O Debatedor 1, por sua vez, responde, enfatizando suas próprias crenças com a expressão “pra mim... pra ser bem sincero... de certa forma...”, para demonstrar uma atitude de honestidade em sua argumentação, embora ele também reconheça que sua posição pode ser vista como preconceituosa.

No geral, esses advérbios e expressões atitudinais ajudam a revelar as perspectivas dos debatedores e suas atitudes em relação ao tema debatido, contribuindo para a construção de argumentos e para a dinâmica do debate. Eles refletem confiança, desafio, respeito e reflexão nas interações entre os participantes (KOCH, 2011).

Na primeira rodada do debate, os debatedores utilizaram uma série de índices de avaliação para expressar suas opiniões e argumentos sobre a convivência de pessoas com diferentes orientações sexuais na prisão. O Debatedor 1, ao questionar a pertinência da coexistência, adotou uma abordagem incisiva, levantando a questão das regras da prisão e sugerindo que a presença de pessoas com orientações sexuais diversas pode prejudicar a imagem dos detentos, além de criar conflitos. Suas perguntas foram formuladas de maneira a provocar respostas emocionais e ressaltar possíveis problemas decorrentes dessa convivência.

Por outro lado, o Debatedor 2 adotou uma postura mais conciliatória, destacando o respeito mútuo como base para a coexistência pacífica na prisão. Ele argumentou que os detentos devem respeitar a orientação sexual uns dos outros e que, ao fazer isso, podem evitar conflitos e manter a harmonia no ambiente prisional. Sua resposta foi mais centrada na tolerância e na aceitação das diferenças, contrastando com a postura mais rígida do Debatedor 1.

O Debatedor 2 utiliza uma estratégia de polidez, ao formular sua pergunta de maneira aberta, buscando entender a justificativa do oponente. Essa abordagem, ao invés de confrontar diretamente, sugere um interesse genuíno na perspectiva do outro, estabelecendo um tom mais respeitoso para o início da interação.

Já o Debatedor 1, ao responder, emprega uma estratégia de polidez positiva, ao tentar suavizar sua posição. Ele inicia sua resposta com um “então”, que pode ser interpretado como uma tentativa de criar uma transição amena para a exposição de sua perspectiva. Além disso, ele utiliza expressões, como “tá ligado?” e “mano”, possivelmente buscando estabelecer uma

conexão informal com o interlocutor e a audiência, o que pode contribuir para um ambiente mais amigável e receptivo.

No entanto, ao longo da resposta do Debatedor 1, percebemos o uso de polidez negativa, especialmente quando aborda a falta de respeito percebida em relação aos homossexuais. Ele relaciona a convivência com pessoas com essa opção sexual a uma potencial sujeira da imagem social dos detentos, justificando a necessidade de celas individuais. Embora o Debatedor 1 utilize uma linguagem mais coloquial, a escolha de palavras e a ênfase na falta de respeito podem ser interpretadas como uma forma de justificar a segregação sem expressar diretamente discordância com a orientação sexual.

Assim, as estratégias de polidez, na primeira rodada, contribuem para moldar a atmosfera do debate, tornando a discussão mais palatável para a audiência. A polidez negativa, no entanto, é utilizada para justificar a posição do Debatedor 1, destacando as preocupações sobre a falta de respeito e as possíveis consequências da convivência na prisão. Essa combinação de estratégias de polidez desempenha um papel crucial na persuasão e na maneira como a argumentação é percebida pelos ouvintes.

A Mediadora desempenhou um papel essencial na condução do debate, garantindo que as perguntas fossem respondidas dentro do limite de tempo estabelecido, mantendo também uma postura imparcial. Ela facilitou a comunicação entre os debatedores, permitindo que suas vozes fossem ouvidas de maneira justa. No geral, essa primeira rodada do debate revelou diferentes atitudes e estratégias argumentativas dos debatedores em relação à convivência de pessoas com diferentes orientações sexuais na prisão, destacando as complexidades e desafios desse tema sensível.

Os debatedores engajam em uma discussão complexa sobre a presença de pessoas com diferentes orientações sexuais no contexto prisional. A Mediadora introduz a dinâmica, indicando que o Debatedor 1 fará uma pergunta ao Debatedor 2, dando início à troca de ideias. O Debatedor 1 expressa uma visão desfavorável à convivência de homossexuais na prisão, citando a suposta falta de aceitação da lei e o possível impacto negativo na imagem dos detentos.

Por sua vez, o Debatedor 2 responde com argumentos centrados no respeito e na coexistência, destacando a importância de respeitar as opções sexuais dos colegas de prisão, enfatizando, ainda, a necessidade de reciprocidade nesse respeito (KOCH, 2011).

O diálogo prossegue com uma pergunta do Debatedor 2 ao Debatedor 1, buscando entender as justificativas para a exclusão de homossexuais no ambiente prisional. O Debatedor 1 responde, reforçando seus pontos de vista, mencionando a possível ocorrência de conflitos e a questão da imagem social prejudicada. Em seguida, o Debatedor 1 formula uma pergunta

hipotética sobre um caso de abuso sexual na prisão, envolvendo um homossexual, gerando uma discussão sobre a probabilidade desse cenário. O Debatedor 2 responde com a ideia de que, se ocorrer, a justiça deve ser buscada.

O Debatedor 2 utiliza uma estratégia de polidez positiva, ao formular sua pergunta de maneira aberta, buscando entender se a convivência teria impactos negativos para o grupo. Ele expressa interesse genuíno, o que cria um ambiente mais receptivo para o debate. O Debatedor 1, ao responder, utiliza uma combinação de polidez positiva e negativa. Ele inicia sua resposta com “a minha opinião é a mesma”, indicando uma concordância parcial com o ponto anterior, o que pode ser interpretado como uma estratégia de suavização para não gerar conflito direto. Ao afirmar que a convivência “de certa forma sim compromete a imagem de nós”, o Debatedor 1 utiliza polidez negativa, sugerindo que, mesmo que haja respeito, a presença de pessoas com orientação sexual diferente prejudicaria a imagem do grupo de detentos.

O uso de expressões, como “lá fora tá ligado?”, e a menção à possível reação das visitas do Debatedor 1 evidenciam uma estratégia de polidez que apela para a consideração das consequências sociais e morais da convivência na prisão. Essa abordagem busca sensibilizar a audiência para as percepções externas e as possíveis reações negativas, contribuindo para a construção de uma argumentação que não se limita apenas às questões internas da prisão, mas considera o impacto social mais amplo.

A discussão continua com uma pergunta do Debatedor 1 sobre como o Debatedor 2 reagiria se tivesse um relacionamento com um homossexual na prisão. O Debatedor 2 responde que, embora essa possibilidade seja improvável, ele procuraria respeitar as regras do ambiente ou buscar um local onde pudessem ter seu relacionamento sem problemas.

Finalmente, o Debatedor 2 questiona o Debatedor 1 sobre se ele considera sua atitude preconceituosa, levando a uma resposta em que o Debatedor 1 reconhece que sua posição pode ser interpretada como preconceituosa, mas a justifica como uma medida de precaução para evitar problemas relacionados à saúde e à convivência no cárcere.

Essa troca de ideias é estruturada por diversos indicadoresilocucionários, como perguntas retóricas, respostas a perguntas hipotéticas e argumentação baseada em experiências e opiniões pessoais. Esses indicadores não apenas facilitam o entendimento das posições dos debatedores, mas também delineiam as complexas nuances desse tópico delicado, que envolve questões de preconceito, respeito, segurança e direitos individuais, contribuindo para uma discussão reflexiva e informativa sobre o assunto.

Na Rodada 1, diversos indicadores modais são utilizados pelos participantes para expressar opiniões, argumentos e atitudes em relação à presença de homossexuais no ambiente

prisional. A Mediadora inicia a rodada com uma expressão modal de intenção, ao dizer “nós agora iremos para a parte das perguntas”, indicando que a discussão se direcionará para esse tópico. O Debatedor 1 utiliza verbos modais, como “não aceita” e “não se convive”, para expressar a ideia de proibição e impossibilidade de convivência com homossexuais na prisão. O Debatedor 2, por sua vez, emprega expressões modais, como “é o seguinte”, “eu acho” e “eu respeito”, para apresentar seus argumentos e opiniões, demonstrando sua postura de respeito e coexistência.

O Debatedor 1 utiliza o modal “é correto”, para expressar sua crença na segregação de homossexuais em celas individuais. Na continuação, o Debatedor 1 emprega expressões modais, como “tem que repetir a pergunta pra mim raciocinar”, para indicar sua necessidade de esclarecimento antes de responder.

Quando questionado sobre se a convivência com pessoas de opção sexual diferente afetaria negativamente, ele utiliza o modal “sim”, para expressar sua convicção. O Debatedor 2 utiliza o modal “não existe”, para negar a possibilidade de se envolver romanticamente com um homossexual. Finalmente, na última parte, o Debatedor 1 utiliza a expressão modal “é sim”, para confirmar que sua atitude pode ser considerada preconceituosa, e usa o modal “pode”, expressando a ideia de que a convivência com homossexuais pode gerar problemas de saúde.

Em contraste, o Debatedor 2 utiliza o modal “não acha que”, questionando se a atitude do Debatedor 1 é preconceituosa. Além disso, emprega “têm garantido”, para destacar a existência de direitos pela Constituição. Esses indicadores modais contribuem para dar ênfase às opiniões e aos argumentos dos debatedores, mostrando a complexidade da discussão sobre a convivência de homossexuais no ambiente prisional e as diferentes perspectivas apresentadas por eles (KOCH, 2011).

Os debatedores e a mediadora abordaram uma questão complexa relacionada à convivência de homossexuais em um ambiente prisional. O Debatedor 1 expressa uma visão que parece se basear em algumas pressuposições subjacentes. Primeiramente, ele parte do princípio de que a lei e a cultura prisional não aceitam a presença de homossexuais. Isso reflete uma visão preconceituosa e rígida da sexualidade, assumindo que a orientação sexual não heterossexual é inaceitável.

Além disso, o Debatedor 1 alega que a presença de homossexuais pode sujar a imagem dos detentos heterossexuais, o que pressupõe que a orientação sexual de alguém está diretamente relacionada à sua moral e caráter, o que é um estereótipo injusto e discriminatório. Outra pressuposição implícita é que a convivência entre pessoas com diferentes orientações

sexuais inevitavelmente resultaria em problemas, como agressões ou relacionamentos proibidos.

Essa visão generalizada desconsidera a individualidade das pessoas e ignora a possibilidade de convivência pacífica e respeitosa entre detentos de diferentes orientações sexuais. Por outro lado, o Debatedor 2 apresenta argumentos que desafiam essas pressuposições, quando enfatiza a importância do respeito à diversidade sexual na prisão e a necessidade de uma convivência pacífica. O Debatedor 2 também destaca que a resolução de conflitos deve ser feita pelas autoridades prisionais, em vez de os detentos tomarem medidas com suas próprias mãos (KOCH, 2011).

Nesse debate, vimos claramente como as pressuposições podem influenciar as opiniões das pessoas. Enquanto o Debatedor 1 parte de preconceitos e suposições negativas, o Debatedor 2 defende a igualdade de direitos e o respeito à diversidade, buscando promover uma visão mais inclusiva e justa da convivência na prisão. Isso destaca a importância de questionar e desafiar nossas próprias pressuposições e estereótipos para promover uma sociedade mais tolerante e justa (KOCH, 2011).

Na rodada de debate apresentada, os debatedores utilizam diversos operadores argumentativos para defender suas perspectivas sobre a convivência de homossexuais em prisões. O Debatedor 1 emprega operadores argumentativos para enfatizar seu ponto de vista. Ele usa “a minha justificativa” para introduzir sua razão principal, argumentando que a presença de homossexuais pode prejudicar a imagem dos detentos.

Ao dizer “entendimento prejudica a imagem que nós temos”, ele expressa a consequência de sua argumentação, sugerindo que a convivência com homossexuais reflete negativamente sobre os detentos. Por sua vez, o Debatedor 2 utiliza operadores argumentativos para sustentar sua posição oposta. Ele inicia com “o argumento é esse éh”, indicando que está apresentando seu ponto-chave, que é o respeito mútuo e a convivência pacífica.

Ao afirmar “eu respeito éh todos que convive dentro de uma cadeia”, o Debatedor 2 introduz a ideia de que todos os detentos devem respeitar a orientação sexual dos outros. Ele utiliza “se você respeitar o seu companheiro”, para enfatizar a necessidade de respeito mútuo e sugere que isso pode evitar conflitos.

O Debatedor 1 continua seu argumento com operadores,, como “pra ser bem sincero”, para enfatizar sua sinceridade na resposta, reconhecendo que seu ponto de vista pode ser considerado preconceituoso, usando “pra mim... pode sim chegar a ser um preconceito”. O Debatedor 2 reforça seu ponto de vista, ao empregar operadores argumentativos, como “eu sou HEtero mas se vinhesse acontecer UMA hipótese”, destacando sua posição pessoal sobre o

relacionamento com homossexuais, e “eu ia fazer por onde éh sair do convívio”, indicando que tomaria medidas para evitar problemas.

Ambos os debatedores utilizaram operadores argumentativos, ao discutir questões de saúde, como a propagação do HIV/AIDS, e ao considerar a importância de preservar a integridade dos detentos. Além disso, o Debatedor 1 usa operadores, como “pra mim no meu entendimento”, para expressar sua visão de que a convivência com homossexuais na prisão pode resultar em problemas de saúde e comportamentais.

Podemos identificar algumas falácias argumentativas:

- a) *generalização indevida*: o Debatedor 1 afirma que “a cadeia... a lei de/ não aceita hábitos de homossexualismo e não se convive né?”. Essa afirmação generaliza a situação em todas as prisões, o que pode não ser verdade. Além disso, ele não apresenta evidências para apoiar essa afirmação;
- b) *ad hominem*: o Debatedor 1 sugere que a presença de homossexuais na prisão suja a imagem dos demais detentos, insinuando que isso prejudica a reputação deles em relação à comunidade externa. No entanto, ele não oferece argumentos sólidos para sustentar essa afirmação e recorre a ataques à imagem dos homossexuais;
- c) *apelo à emoção*: o Debatedor 1 faz uma pergunta emocional ao Debatedor 2, questionando como ele se sentiria se fosse estuprado por um homossexual na prisão. Isso parece ser uma tentativa de apelar às emoções, em vez de apresentar argumentos racionais;
- d) *falácia do espantalho*: o Debatedor 1 levanta a preocupação de que os homossexuais podem “dar em cima” dos heterossexuais na prisão, insinuando que isso pode levar a confrontos físicos. Essa argumentação cria um “espantalho”, distorcendo a questão real para fazer com que a presença de homossexuais pareça mais problemática do que realmente é;
- e) *generalização por associação*: o Debatedor 1 associa a presença de homossexuais na prisão ao aumento da propagação da AIDS e a problemas relacionados à saúde. Essa é uma generalização indevida, pois não é a orientação sexual que determina o risco de contrair doenças, mas sim comportamentos de risco;
- f) *tu quoque*: o Debatedor 1 sugere que sua atitude em relação aos homossexuais na prisão é uma forma de preconceito, mas a justifica como uma medida para evitar problemas. Isso pode ser visto como uma tentativa de desviar a atenção de sua própria posição, aplicando a mesma lógica ao Debatedor 2.

É importante notar que essas falácias são usadas pelos debatedores para reforçar seus pontos de vista, mas não necessariamente fazem com que seus argumentos sejam mais sólidos ou convincentes. Nesse sentido, falácias podem enfraquecer o debate e dificultar a busca por soluções construtivas para questões complexas (ABREU, 2006).

A seguir, o Quadro 6 traz as transcrições da segunda rodada do debate regrado, quando a dinâmica foi conduzida pelos Debatedores 3 e 4. Nessa etapa, os debatedores tiveram a oportunidade de elaborar perguntas e respostas mutuamente, com a mediação da Moderadora. Isso contribuiu para uma discussão mais ampla e aprofundada sobre o tema em questão, permitindo que diferentes perspectivas fossem exploradas pelos debatedores.

Quadro 6 – Transcrição da segunda rodada do debate

RODADA 2	
MEDIADORA:	agora nós vamos para a nossa segunda rodada do debate regrado... estamos aqui com a presença do debatedor 3 e o debatedor 4... e o debatedor/ cada debatedor terá a oportunidade de realizar quatro perguntas respectivamente e... cada um terá dois minutos para responder... começando aqui com o debatedor 3 que fará a pergunta para o debatedor 4.
DEBATEDOR 3:	eu gostaria de perguntar aqui ao meu colega de cárcere/ de cárcere se ele/como é que ele se sentiria com o filho de::le sendo criticado na esco::la por ter:: um pai homossexual?
MEDIADORA:	debatedor 4 você tem dois minutos para responder.
DEBATEDOR 4:	de certa forma eu me sentiria um pouco triste porque meu filho... estaria sofrendo éh o <i>bullying</i> éh <i>bullying</i> por/ por uma opção sexual Minha que ele não te/ ele não te/ ele não teria nada a ver com minha opção sexual... mas:: eu tentaria orientar e::le de que da forma certa pra que ele não levasse em conta essas coisas porque infelizmente o preconceito eXISte ia tentar educar da melhor forma poSSÍvel pra que isso não viesse a/ a prejudicar ele no futuro... ou seja a mente DEle comportamento DEle... ele não vier se tomar uma criança que viesse a crescer:: éh éh com:: éh pensamentos... éh sobre o preconceito e:: até então também se tomar uma pessoa éh amargurada ou ou entristecido por causa disso... éh em relação a isso eu faria isso mas da/ da minha opção sexual tanto... éh cada um éh... éh... tem o direito de escolher qual/ qual ele quer ter eu também tentaria explicar isso pra ele... que é uma coisa normal todo mundo tem o direito de escolher o que quer ser.
MEDIADORA:	ok... debatedor 4 agora tem a oportunidade de realizar a pergunta para o debatedor 3
DEBATEDOR 4:	se você tivesse um filho... [mais alto... se você tivesse um filho... e seu filho crescesse... e ele fosse homossexual... se envolvesse no cri::me e viesse pra/ parar na prisão... e chegasse as notícia... onde você está lá na rua... que seu Filho... por ser é homossexual... estava sofrendo preconceito na priSÃO... éh... e não estava sendo aceito em nenhuma moraDIA... qual seRIA a forma que você se sentiRIA? será que você a inda defenderia esse mesmo ponto de vista... que você está defendendo agora... de que o homossexual ele não tem direito de conviver éh junto com outros presos no sistema prisional?
MEDIADORA:	debatedor 3 agora tem dois minutos para a resposta.
DEBATEDOR 3:	eu:: vou ser bem sincero nas minhas palavra... eu sou daquele tempo anti::go fui criado assim com meus pais e minha mãe... isso não é aceitá::vel... porque... se fosse pra ser dessa forma aí... Deus tinha feito assim... tinha feito... não tinha feito Adão e Eva... tinha feito Adão e Ivo... tá entendendo? eu não aceitaria... e eu... () porque o meu modo de agir ia ser ele arrumar as malinha de::le e conviver com

	macho dele... com/ seja com quem for... longe de mim... isso aí pra mim:: é inaceitável.
MEDIADORA:	ok.... agora o debatedor 4 tem a oportunidade de fazer a pergunta para o debatedor 3... por favor... pode fazer a pergunta
DEBATEDOR 3:	como você se sentiu morando numa cela só com trans... gays e travestis?
DEBATEDOR 4:	eu... no momento... é e sobre as regras que existem hoje no sistema prisional... não da parte das autoridade... porque... queira sim quer não... dentro do sistema existe leis que:: são determinada pelo crime... eu não me sentiria à vontade::de... porQUE é uma situação complicada em termos de... é quando... porque existe prisões que no nosso estado que exis/ existem setores é diferenciado para pessoas que são homossexuais e para as que não são... e são héteros... mas infelizmente na prisão onde a gente se encontra não há esse setor diferenciado... e você pode chegar ao ponto de ter que morar com uma pessoa assim... e quando isso aconteCE... é ro/ sempre rola comentários... esses comentários chegam nas pessoas lá fora e acaba chegando nos nossos familiares e quando eles chegam aqui... eles vêm a perguntar:: por curiosidade e se viesse acontecer dessa forma eu respondi ele do mesmo jeito que tô respondendo a você... de certa forma... sentiria desconfortável pelas regras... que existe no nosso sistema... mas é eu ia respeitar o que eles/ o que eles são e também eu ia pedir apenas o resPElto .
MEDIADORA:	debatedor 4... seu tempo encerrou... agora o debatedor 4 tem a oportunidade de fazer a pergunta para o 3
DEBATEDOR 4:	com a sua opinião... você acha que não existe respeito entre nós e os homossexuais do sistema prisional... porque eles são homossexuais e nós héteros?
DEBATEDOR 3:	pra mim... esse tipo de pessoas... como você se referiu agora há pouco... pra mim é uma pessoa que não existe... essas pessoa aí não se inscreve no mundo... sabe? no meu ponto de vista... é uma pessoa assim que são um zero à esquerda... como eu venho relatando anteriormen::te... essas pessoas assim era pra ter um convívio totalmente diferente... TOTALmente... não chegar nem perto... que aí chega até sujar a integridade de nós e de nossos familiares... e surge muitos boatos na ruas que... muitas vezes... não existe através desse tipo de gente.
MEDIADORA:	ok... agora o debatedor 3 vai fazer a pergunta para o debatedor 4.
DEBATEDOR 3:	se você... se você... todo esse ponto de vista que você tem sobre o homossexualismo... ((pausa na gravação))
MEDIADORA:	vamos dar continuidade... nós temos aqui o debatedor 3 que vai realizar uma pergunta para o debatedor 4... por favor.
DEBATEDOR 3:	quero lhe fazer uma pergunta... assim... olhando no seu o::lho... uma pessoa que eu conheci há quase uma década atrás... era homem... hoje em dia tá revelado aí homossexual... essa pouca vergonha na sua cara... de você ter concedido isso... por que você não continuou o Homem? e... não se regenerou... caiu nessa tolice... sei nem comê que eu tô aqui cara a cara perante a você... isso é uma verGonha pa classe dos homens.
MEDIADORA:	debatedor 4 agora tem oportunidade de responder... dois minutos
DEBATEDOR 4:	eu acho:: que vergonha não é... porque:: cada um tem o diRElto de ir e vir::... de liberdade de expressão que é garantido pela Constituição::... enTÃO... cada um de nós tem o direito de escolher a opção sexual que bem entender... então... se eu sou gay::... é minha escolha... se você é heterossexual... é sua escolha... apenas a gente tem que se respeitar... cada um respeitar o que o outro decidiu pra sua vida.
MEDIADORA:	ok... agora o debatedor 4 tem a oportunidade de fazer a pergunta para o debatedor 3
DEBATEDOR 4:	Éh... vou fazer uma pergunta a você... eu quero que você seja since::ro... éh... você tem esse ponto de vista sobre o homossexualismo... dá pra entender que você é homofóbico... e vou fazer a seguinte pergunta/ a seguinte pergunta... se você fosse gay... éh... você se enforcaRIA... se jogaria debaixo dum camiNHÃO... dava um tiro na sua própria caBEça... ou você ia querer ser feLIZ com a sua opção sexual... e querer que os outros respeitasse suas esCOLhas e as suas decisões... que você tinha direitos... você cidadão?
DEBATEDOR 3:	isso... vou lhe responder... é uma pergunta insignificante... que Deus me fez homem... não tem como mudar... eu acho que isso... nessas pessoa... é um espírito mau... tá entendendo? eu acho que isso vem da nascença... como eu falei antes é

	admissível uma pouca vergonha... falta de caráter... o cabra nasceu homem... macho... cabra da peste... assim... daqueles arretado e... no fim da carreira... ou assim desde o princípio... escolher uma opção tão vergonho::sa sem caráter que nem e::ssa.
MEDIADORA:	agora... debatedor 3 vai fazer a pergunta para o debatedor 4.
DEBATEDOR 3:	e aonde uma vergonha maior... que eu vi... além de você ter se assumido... ser revelado aí... aos quatro cantos... você::... além disso tudo espalhou diversas doen::ças... com diversas pessoas... se prostituindo aí nas escondidas... onde é um negócio que não é permitido... que você sabe muito bem::... é uma/ por isso que cada vez eu venho criticar mais isso aí... e isso chega até sujar a integridade daqui da/ de nós aqui... de nossos familiares lá fora... de tudo... você é uma vergonha... é um fracasso.
MEDIADORA:	a pergunta... debatedor 3... por favor... faça a pergunta ao debatedor 4 ((risadas))
DEBATEDOR 3:	em uma moradia... nunca entre homens gays e trans... no sistema prisional... o alto índice de doenças... como AIDS e... sífilis está aumentando... como/ como você combateria o aumento dessa doença?
DEBATEDOR 4:	é o seguinte... não teria como eu combater porque eu não trabalho na área/ na área da saúde... eu sou um detento... éh mas... assim... no tempo que venho tirando de cadeia... o tempo que eu venho na prisão... há sim alguns casos de doença sexualmente transmissível... mas... normalMENTE... os detento já vêm com a enfermidade da rua::... adquiriram em liberdade... quando chega na prisão::... e é identifica com esse tipo de enfermidade... sexualmente transmissí::vel... acredito que não só aqui::... mas em todas as unidades prisionais do Rio Grande do Norte... eu acho que tá com esse aparato médico... éh... pra estar cuidando desse tipo de enfermidade... não só desse tipo... mas de outros tipos também que às vezes acontece de algum detento ter ou contrair... até mesmo aqui... tuberculose e outras coisas... é isso que eu tenho a relatar.
MEDIADORA:	ok... agradecemos aos debatedores 3 e 4 e encerramos esse bloco de pergunta.

Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

Nessa segunda rodada do debate, foram utilizadas várias técnicas argumentativas, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005):

- perguntas retóricas e provocativas: ambos os debatedores usaram perguntas retóricas e provocativas para expressar suas opiniões e desafiar as crenças um do outro, o que pode criar tensão no debate e influenciar a opinião do público;
- apelo aos direitos e à Constituição: o Debatedor 4 apelou aos direitos individuais e à Constituição para argumentar a favor da aceitação das opções sexuais e da importância do respeito mútuo. Ele enfatizou que cada pessoa tem o direito de escolher sua orientação sexual;
- argumento por analogia: o Debatedor 3 usou a analogia de Adão e Eva *versus* Adão e Ivo para expressar sua oposição à homossexualidade. Ele argumentou que, de acordo com sua crença, Deus fez Adão e Eva, não Adão e Ivo e, portanto, a homossexualidade não é aceitável;
- argumento de autoridade: o Debatedor 4 mencionou as regras e regulamentos do sistema prisional para justificar sua posição sobre a segregação de presos com base

em sua orientação sexual. Argumentou ainda que, devido às regras existentes, ele não se sentiria à vontade morando com homossexuais na prisão;

- e) apelo à emoção: o Debatedor 4 perguntou ao Debatedor 3 como ele se sentiria se seu filho fosse homossexual e sofresse preconceito na escola. Essa pergunta visa apelar às emoções e à empatia do Debatedor 3;
- f) argumento por dissociação das noções: o Debatedor 3 tentou dissociar a orientação sexual do Debatedor 4 de sua masculinidade, usando termos pejorativos e afirmando que a orientação sexual é uma “vergonha” e falta de caráter;
- g) argumento por analogia de causa e efeito: o Debatedor 3 relacionou a orientação sexual com o aumento de doenças sexualmente transmissíveis na prisão, como AIDS e sífilis. Ele argumentou que a presença de homossexuais na prisão contribui para esse aumento;
- h) apelo à lógica das consequências: o Debatedor 3 argumentou que a presença de homossexuais na prisão prejudica a integridade dos detentos e de suas famílias, criando uma lógica de consequências negativas para justificar sua oposição. Essas técnicas são usadas pelos debatedores para apresentar e defender suas posições sobre o tema, refletindo diferentes perspectivas e argumentos em relação à convivência de presos homossexuais e heterossexuais no sistema prisional (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Os indicadores ilocucionários são elementos linguísticos que sinalizam a intenção comunicativa por trás de uma frase ou expressão. No trecho do debate fornecido, podemos identificar vários indicadores ilocucionários que ajudam a compreender a intenção dos debatedores. Vamos analisar alguns deles:

- a) perguntas diretas: são indicadores ilocucionários que indicam a intenção de obter uma resposta. Por exemplo, quando o Debatedor 3 pergunta ao Debatedor 4: “como é que ele se sentiria com o filho sendo criticado na escola por ter um pai homossexual?”, ele está claramente buscando uma resposta do Debatedor 4;
- b) expressões interrogativas: manifestações, como “você se enforcaria”, usadas pelo Debatedor 4, também são indicadores de perguntas diretas, indicando que ele está buscando uma resposta específica do Debatedor 3;
- c) declarações de opinião: muitas vezes, as declarações de opinião indicam a intenção do debatedor de expressar seu ponto de vista. Por exemplo, quando o Debatedor 3 afirma: “eu não aceitaria”, ele está claramente expressando sua opinião sobre a situação hipotética discutida;

- d) afirmações descritivas: afirmações descritivas, como quando o Debatedor 4 afirma que “eu sou gay”, são usadas para transmitir informações sobre si mesmo. Nesse caso, a intenção é informar aos outros debatedores e ao público sobre sua orientação sexual;
- e) expressões de dúvida: quando o Debatedor 3 usa a expressão “tá entendendo?” após fazer uma afirmação, ele está buscando uma confirmação ou concordância por parte do Debatedor 4. Isso indica uma intenção de esclarecer seu ponto de vista;
- f) expressões de julgamento moral: expressões, como “vergonha” e “fracasso”, usadas pelo Debatedor 3 para se referir ao Debatedor 4, indicam sua intenção de fazer um julgamento moral negativo sobre o comportamento do Debatedor 4;
- g) expressões de esclarecimento: quando o Debatedor 3 diz “eu vou ser bem sincero nas minhas palavras”, ele está indicando sua intenção de ser claro e direto em sua comunicação, buscando evitar ambiguidades;
- h) expressões de respeito: o Debatedor 4 usa a expressão “cada um tem o direito de ir e vir” para indicar sua intenção de enfatizar a importância do respeito às escolhas individuais e à liberdade de expressão. Esses são alguns dos indicadores ilocucionários presentes no trecho do debate. Eles ajudam a revelar as intenções comunicativas dos debatedores, que incluem perguntar, afirmar, expressar opiniões, julgar moralmente, buscar esclarecimento e enfatizar a importância do respeito (KOCH, 2011).

Há ainda a presença dos operadores argumentativos, que são elementos linguísticos que ajudam a conectar e estruturar argumentos em um discurso. No trecho do debate fornecido, podemos identificar vários operadores argumentativos que auxiliam na construção dos argumentos dos debatedores. Aqui estão alguns deles:

- a) sequenciação de ideias: “agora nós vamos para a nossa segunda rodada do debate regrado...”; “estamos aqui com a presença do debatedor 3 e o debatedor 4...”; “começando aqui com o debatedor 3 que fará a pergunta para o debatedor 4”;

Esses operadores ajudam a estruturar o debate, indicando o início de uma nova rodada e a introdução dos debatedores envolvidos.

- b) enumeração: “cada debatedor terá a oportunidade de realizar quatro perguntas respectivamente e...”; “cada um terá dois minutos para responder...”;

Operadores numéricos fornecem dados claros sobre a quantidade de perguntas e o tempo atribuído a cada debatedor, o que ajuda a manter o debate organizado.

- c) causa e efeito: “eu gostaria de perguntar aqui ao meu colega de cárcere/ de cárcere se ele/como é que ele se sentiria com o filho de::le sendo criticado na esco::la por ter:: um pai homossexual?”; “de certa forma eu me sentiria um pouco triste porque meu filho... estaria sofrendo éh o bullying éh bullying por/ por uma opção sexual MINha que ele não te/ ele não te/ ele não teria nada a ver com minha opção sexual...”;

A causa e efeito introduzem uma pergunta e a resposta subsequente, estabelecendo uma relação de causa e efeito entre a pergunta sobre a reação do debatedor à crítica na escola e a resposta sobre o possível sofrimento de seu filho.

- d) contraste: “será que você ainda defenderia esse mesmo ponto de vista... que você está defendendo agora... de que o homossexual ele não tem direito de conviver éh junto com outros presos no sistema prisional?”; “eu acho:: que vergonha não é... porque:: cada um tem o diREItto de ir e vir::... de liberdade de expressão que é garantido pela Constituição::...”;

Esses operadores introduzem contrastes entre diferentes pontos de vista ou posições, permitindo que os debatedores apresentem seus argumentos e opiniões.

- e) finalização de tópico: “agradecemos aos debatedores 3 e 4 e encerramos esse bloco de pergunta”.

Esse operador indica o encerramento de um tópico ou bloco específico no debate.

Esses operadores argumentativos ajudam a dar estrutura e coesão ao debate, permitindo que os debatedores apresentem seus argumentos de forma organizada e clara. Eles também facilitam o acompanhamento das interações entre os debatedores e da progressão do debate como um todo (KOCH, 2011).

Os índices de polifonia em um texto se referem à presença de vozes ou perspectivas diferentes, geralmente representadas por meio de discurso direto ou indireto. No trecho do debate fornecido, podemos observar alguns exemplos de índices de polifonia:

- a) discurso direto: “eu gostaria de perguntar aqui ao meu colega de cárcere/ de cárcere se ele/como é que ele se sentiria com o filho de::le sendo criticado na esco::la por ter:: um pai homossexual?”; “de certa forma eu me sentiria um pouco triste...”; “será que você ainda defenderia esse mesmo ponto de vista... que você está defendendo agora... de que o homossexual ele não tem direito de conviver éh junto com outros presos no sistema prisional?”;

Nesses intervalos, os debatedores estão fazendo perguntas diretamente uns aos outros e fornecendo respostas diretas, o que cria um claro índice de polifonia, indicando diferentes perspectivas no debate.

- b) discurso indireto: “de certa forma eu me sentiria um pouco triste porque meu filho... estaria sofrendo éh o bullying éh bullying por/ por uma opção sexual Minha que ele não te/ ele não te/ ele não teria nada a ver com minha opção sexual...”; “pra mim... esse tipo de pessoas... como você se referiu agora há pouco... pra mim é umas pessoa que não existe...”;

Nessas passagens, os debatedores estão relatando indiretamente os sentimentos, opiniões e perspectivas uns dos outros. Isso também contribui para a polifonia no texto, pois múltiplas vozes e pontos de vista estão sendo apresentados.

- c) citações e reproduções de falas: “como você se sentiu morando numa cela só com trans... gays e travestis?”; “você tem esse ponto de vista sobre o homossexualismo...”; “uma pessoa que eu conheci há quase uma década atrás... era homem... hoje em dia tá revelado aí homossexual...”.

Ao citar ou reproduzir as falas e perguntas uns dos outros, os debatedores estão incorporando diretamente as vozes dos outros no discurso, o que também contribui para a polifonia.

No geral, o trecho do debate apresenta índices de polifonia significativos, já que os debatedores estão envolvidos em uma discussão ativa, fazendo perguntas, respondendo a elas e apresentando diferentes perspectivas sobre o tema em questão. Isso enriquece o diálogo e permite que os leitores identifiquem claramente as vozes e posições individuais dos debatedores (KOCH, 2011).

No trecho do debate fornecido, não é possível identificar claramente falácias lógicas tradicionais, como apelos à emoção, generalizações precipitadas ou argumentos *ad hominem*. No entanto, existem algumas formas de raciocínio que podem ser consideradas problemáticas do ponto de vista argumentativo:

- a) generalizações negativas sobre grupos: alguns debatedores fazem generalizações negativas sobre grupos de pessoas, como quando afirmam que pessoas homossexuais “não se inscrevem no mundo” ou que são “um zero à esquerda”. Essas generalizações são preconceituosas e não se baseiam em argumentos lógicos válidos;
- b) falta de argumentação fundamentada: muitas das afirmações feitas pelos debatedores carecem de fundamentação lógica sólida. Por exemplo, quando um debatedor afirma que ser homossexual é “uma pouca vergonha” ou “falta de caráter”, essas afirmações não são sustentadas por argumentos racionais, mas sim por opiniões pessoais;

- c) recusa em aceitar outras perspectivas: alguns debatedores demonstram uma recusa inflexível em aceitar outras perspectivas ou identidades, como quando afirmam que a homossexualidade é inaceitável e que as pessoas homossexuais não têm lugar na sociedade. Essa atitude pode ser vista como uma forma de fechamento de mente;
- d) argumentos baseados na crença religiosa: alguns debatedores recorrem a argumentos baseados em crenças religiosas, como quando mencionam “Deus” e fazem comparações com figuras cristãs. Isso pode ser problemático em um debate público, uma vez que nem todos compartilham as mesmas crenças religiosas.

Embora essas questões não sejam falácias tradicionais em termos de lógica formal, elas podem ser consideradas falhas argumentativas no contexto de um debate. Argumentos devem ser baseados em evidências sólidas, lógica válida e respeito pelas diferentes perspectivas. Portanto, essas falhas argumentativas podem enfraquecer a qualidade do debate e tornar mais difícil a busca por um entendimento comum sobre o tema discutido (ABREU, 2006).

Na Rodada 2 do debate regrado, observamos que as estratégias de polidez continuam a desempenhar um papel na construção da argumentação, mas, ao mesmo tempo, há expressões mais ríspidas e hostis em comparação com a Rodada 1.

No início da rodada, o Debatedor 3 utiliza uma estratégia de polidez, ao formular sua pergunta ao Debatedor 4, escolhendo um tom mais questionador e não confrontacional. No entanto, ao longo do diálogo, especialmente na pergunta final, as estratégias de polidez se tornam menos evidentes e a hostilidade na abordagem verbal é mais pronunciada.

O Debatedor 3, ao questionar a conduta do Debatedor 4 em relação à disseminação de doenças, utiliza uma linguagem mais agressiva e julgadora. Ele chama o Debatedor 4 de “vergonha” e “fracasso”, usando termos pejorativos e expressando desaprovação clara. Essa abordagem indica uma falta de polidez positiva, resultando em uma troca mais acalorada e menos receptiva.

Por sua vez, o Debatedor 4, ao responder à pergunta sobre o combate a doenças no ambiente prisional, adota uma estratégia de polidez, destacando que não trabalha na área da saúde e que os detentos, geralmente, trazem enfermidades de fora. Ele busca minimizar a culpabilização e, ao mesmo tempo, ressalta a existência de aparato médico nas unidades prisionais.

A hostilidade aumenta quando o Debatedor 3 faz uma pergunta pessoal sobre a orientação sexual do Debatedor 4. O tom da pergunta e as acusações de vergonha e falta de caráter refletem uma abordagem agressiva e não polida. O Debatedor 4, por sua vez, responde,

tentando afirmar seu direito à escolha sexual, mas a resposta do Debatedor 3 revela uma postura claramente homofóbica.

Em resumo, na Rodada 2, as estratégias de polidez foram menos proeminentes, dando lugar a interações mais hostis e confrontacionais, especialmente nas perguntas finais. Esse aumento na tensão verbal pode afetar a qualidade do debate e a compreensão entre os debatedores.

Por fim, o Quadro 7 destaca a intervenção da Mediadora do debate, que convidou um membro da plateia para realizar a avaliação das Rodadas 1 e 2 do debate regrado, ocorrido em sala de aula. Essa avaliação por um observador externo é valiosa, uma vez que proporciona uma perspectiva imparcial sobre o desempenho dos debatedores e a dinâmica do debate. Além disso, incentiva a participação ativa da plateia, promovendo o envolvimento de todos os presentes na reflexão crítica e na análise construtiva do debate, tornando a experiência educacional mais abrangente e participativa.

Quadro 7 – Transcrição da avaliação do debate

AVALIAÇÃO DO DEBATE	
MEDIADORA:	Agora, nós temos aqui um representante da plateia, que vai realizar a avaliação dos debatedores. Por favor, você tem um minuto para... avaliar.
REPRESENTANTE DA PLATEIA:	éh... sobre a respeito desse debate que teve éh achei interessante né? os debatedores éh discutindo suas opiniões éh seus éh conhecimentos sobre a homossexualidade e uns aceitavam né? e outros não aceitavam né? como éh foi a seguinte questão né? que uns foram contra e outros foram a favor mas é como se diz o respeito né? entre si é o que prevalece entre cada um... e/ eu achei muito importante achei muito legal esse debate entre eles e foi muito importante assim pra a gente tem mais visão das opiniões que foram passadas né? por cada um dos debatedores 1 2 3 e 4 e cada vez mais eles possa se esforçar cada vez mais éh no aprendizado né? e que eles possam éh se prevalecer sempre né? nas opiniões dadas por eles que eles podem ter uma opinião... terminou?

Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

A avaliação do debate, feita pelo representante da plateia, reflete elementos importantes da Nova Retórica de Perelman (2004). Primeiramente, ele destaca a importância do respeito mútuo entre os debatedores, mesmo quando têm opiniões divergentes. Isso está em linha com o princípio da ética e do respeito na argumentação, fundamentais na Nova Retórica.

O representante também reconhece a relevância do debate como uma ferramenta para a ampliação do conhecimento e a compreensão de diferentes perspectivas sobre a homossexualidade. Ele enfatiza que o debate permitiu que os debatedores expressassem suas opiniões e conhecimentos, contribuindo para uma visão mais abrangente do assunto. Esse aspecto está alinhado à ideia de que a discussão é uma forma de persuasão que visa influenciar a audiência por meio de argumentos sólidos.

Em resumo, a avaliação destaca a importância do respeito, da troca de ideias e da aprendizagem mútua que ocorreu durante o debate, elementos fundamentais na Nova Retórica de Perelman (2004), que valoriza o processo de persuasão como um meio de comunicação eficaz.

6.2 ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ

A polidez é um conceito crucial na comunicação humana, referindo-se à capacidade de expressar pensamentos e opiniões de maneira respeitosa e socialmente aceitável. Ela envolve o uso de estratégias verbais e não verbais para suavizar mensagens diretas ou potencialmente confrontadoras, a fim de manter a harmonia e o respeito nas interações sociais.

A seção em questão tem como objetivo analisar as diversas estratégias de polidez e como elas impactam na construção da argumentação. A polidez desempenha um papel fundamental na persuasão e na troca de ideias, uma vez que a forma como as mensagens são transmitidas pode influenciar significativamente a receptividade do público-alvo. Portanto, entender as nuances da polidez na argumentação é fundamental para comunicadores e debatedores eficazes.

Levando isso em consideração, continuaremos nossas análises, compreendendo as estratégias de polidez positiva e negativa desenroladas durante o debate regrado aplicado na pesquisa. No caso desse estudo em questão, na Rodada 1, o Debatedor 1 fez o seguinte questionamento: “a cadeia... a lei de/ não aceita hábitos de homossexualismo e não se convive né? qual o seu argumento para que pessoas assim com essa opção sexual more coNOSco?”. Nesse contexto, o Debatedor 2 respondeu:

É o seguinte... o argumento é esse é eu já venho tirando algum tempo de prisão sei que existe essas regras e é determinado que nenhum homem é que mora em convívio morando com algum tipo de pessoa que tem opção sexual diferente da nossa que nem é homossexual que a gente não deve ter nenhum tipo de relacionamento com... uma pessoa com esse tipo de... opção mas assim é eu respeito é todos que convive dentro de uma cadeia tem que respeitar a opção sexual... do outro e assim... é eu acho que se a gente convive com esse número de pessoas que tem uma opção sexual diferente da nossa a gente só tem que:: respeitar a opção dele e também fazer... pedir o respeito dele com a gente e também respeitar é () do sistema... se você respeitar o seu companheiro e não dá nenhum tipo de liberdade pra ele é se vigiar você de alguma forma que venha a ser () pro sistema () eu acho que:: é o homossexual ele não vai... é desrespeitar você não sabe? como vem com você de boa até o tempo dele ir embora.

No diálogo apresentado, o participante utiliza estratégias de polidez positiva e negativa para expressar seu ponto de vista sobre a convivência entre detentos com diferentes orientações sexuais em um ambiente prisional.

6.2.1 Estratégias de polidez positiva

- a) expressão de respeito: o participante demonstra respeito pelas diferentes orientações sexuais, ao afirmar que “respeita todos que convivem dentro de uma cadeia” e que é importante “respeitar a opção sexual do outro”. Essa expressão de respeito é uma estratégia de política positiva;

A estratégia de polidez positiva desempenha um papel fundamental na comunicação interpessoal, pois está relacionada à manutenção da “face positiva” do interlocutor, que se refere à imagem que as pessoas desejam projetar de si mesmas, incluindo seus valores, ações e conquistas. Quando um falante utiliza a polidez positiva, ele expressa interesse e vontade que são compatíveis com o interlocutor, criando, assim um ambiente de expectativas de reciprocidade e cooperação na comunicação.

- b) uso de linguagem suave: o participante utiliza uma linguagem suave e não agressiva para falar sobre o assunto, evitando termos pejorativos ou discriminatórios para manter um tom respeitoso na conversa;
- c) ênfase na convivência coexistência: ao argumentar que a coexistência é importante e que se deve “pedir o respeito” do outro detento, o participante enfatiza a necessidade de manter um ambiente harmonioso e respeitoso no sistema prisional.

6.2.2 Estratégias de polidez negativas

- a) uso de atenuantes: o participante utiliza atenuantes, ao afirmar “éh” e “assim” antes de expressar seu ponto de vista. Isso suaviza a assertividade de suas declarações, tornando-as menos confrontacionais;
- b) expressão de opinião pessoal: ao afirmar “eu acho que”, o participante apresenta seu ponto de vista como uma opinião pessoal, o que pode ser considerado uma estratégia de política negativa, pois não impõe seu ponto de vista de forma absoluta;
- c) evitar acusações diretas: o participante evita fazer acusações diretas contra homossexuais, optando por sugerir que, se a convivência for respeitosa e não restringir a liberdade, os detentos não terão problemas.

O participante utiliza uma combinação de estratégias de polidez positiva e negativa para abordar o tema sensível da convivência entre detentos com diferentes orientações sexuais. Ele enfatiza o respeito, a convivência familiar e a importância de evitar conflitos, ao mesmo tempo em que expressa seu ponto de vista como uma opinião pessoal. Essas estratégias visam manter o respeito na conversa e evitar confrontos diretos.

Na sequência, o Debatedor 2 perguntou: “qual a justificativa que você tem para me convencer de que um/ de que um homossexual não deve estar entre nós em um convívio prisional?”.

Na comunidade onde nós mo::ra... no lugar onde nós nós temos tá leve, mano? lá fora reflete também nós tá morando com gente desse tipo aí por isso eu acho correto que eles mais estão numa cela individual tá ligado? só pra eles ali tá entendendo um irmão? pra que não venha a::... dando pé pra quem serve tipo de situação se acontece dentro da cadeia tá ligada, quais estratégias de polidez são usadas?

No seguinte trecho de resposta, percebemos:

- a) uso de linguagem informal e coloquial: o participante utiliza uma linguagem informal e coloquial, como “tá leve” e “mano”, que pode criar uma atmosfera mais amigável e acessível na conversa;
- b) expressão de compreensão: o participante começa o comentário com “na comunidade onde nós moramos”, indicando que compreende a complexidade da situação;
- c) argumentação com justificativas: o participante apresenta justificativas para sua opinião, mencionando questões, como a segurança e a prevenção de conflitos. O participante evita termos pejorativos ou discriminatórios, ao se referir aos indivíduos em questão, o que contribui para uma polidez na linguagem;
- d) destaca a preocupação com a segurança: o debatedor enfatiza que a proposta é feita com o objetivo de evitar problemas;
- e) usa perguntas retóricas: o participante utiliza uma pergunta retórica, como “tá entendendo, irmão?”, para envolver o interlocutor na conversa e verificar se ele está acompanhando a argumentação.

Na sequência, a Mediadora orienta que o Debatedor 1 realize a pergunta ao Debatedor

2:

DEBATEDOR 1: Éh... enfim... se você fosse mano estrupado tá entendendo? dentro da prisão tá ligado mano? por uma pessoa/por uma pessoa dessa opção sexual aí tá ligado? um gay ou um travesti... viesse a estrupar você como você ia se sentir parceiro? qual seria sua reação? ... tanto ali no momento e a sua reação mais pra frente? o que você:: iria fazer com relação a isso?

A resposta a essa pergunta foi:

DEBATEDOR 2: eu acho assim que essa é uma ocasião de acontecer dentro do sistema de... homossexual estruprar um heterossexual... primeiramente homossexual ele é homossexual ele gosta de ho::mem então difícil como é que ele vai estuprar um heterossexual: :? mas se viesse a acontecer se viesse a acontecer uma ocasião como esse amigo meu ou com você ou qualquer um que convive no sistema prisional aí... a atitude a ser tomada com quem cometeu esse ato não cabe a mim nem a você mas a gente sabe que tem pessoas que tomam conta e quer a justiça queir/quer não que resolva esse tipo de problema seja aqui dentro na prisão ou até mesmo lá () essa é a resposta que eu tenho pra dar pra você, que estratégias de polidez são lançadas?

No diálogo apresentado, o Debatedor 2 está discutindo a improbabilidade de um homossexual cometer estupro contra um heterossexual dentro do sistema prisional. Ao abordar esse tópico sensível, o Debatedor 2 utiliza estratégias de polidez para comunicar sua opinião. Dentre as estratégias de polidez usadas, destacam-se:

- a) uso de expressões condicionais: O Debatedor 2 utiliza frases condicionais, como “eu acho assim que” e “se viesse a acontecer”, para expressar sua opinião de forma mais suave, demonstrando que está apresentando uma perspectiva pessoal e considerando situações hipotéticas;
- b) uso de perguntas retóricas: o Debatedor 2 faz perguntas retóricas, como “como é que ele vai estuprar um heterossexual?”, para enfatizar a improbabilidade da situação, ao mesmo tempo em que envolve o interlocutor na reflexão;
- c) respeito à orientação sexual: o Debatedor 2 demonstra respeito pela orientação sexual dos indivíduos, ao afirmar que um homossexual não teria motivo para cometer um estupro contra um heterossexual, devido às atitudes sexuais diferentes;
- d) evitar acusações diretas: em vez de acusar alguém diretamente, o Debatedor 2 afirma que a questão de como lidar com um ato desse tipo não cabe a ele nem ao interlocutor, indicando que há um sistema de justiça para lidar com tais questões;
- e) uso de termos neutros: o Debatedor 2 utiliza termos neutros, como “pessoas que tomam conta” e “justiça”, em vez de fazer afirmações emocionais ou carregadas de julgamento. Essas estratégias ajudam o Debatedor 2 a abordar um tópico sensível, de forma respeitosa, e a promover um diálogo construtivo. Ele enfatiza a improbabilidade da situação, respeitando a orientação sexual dos indivíduos e sugere que a questão da justiça é tratada pelo sistema adequado.

De acordo com a teoria da polidez proposta por Brown e Levinson (1978), a estratégia positiva envolve atos comunicativos que têm como objetivo salvar ou proteger a “face positiva” do interlocutor. Isso significa que o falante busca evitar ameaçar a autoestima, a identidade ou os valores do interlocutor, proporcionando uma interação harmoniosa e respeitosa.

Exemplos de estratégias de polidez positiva incluem elogios, expressões de interesse genuíno, oferta de ajuda, demonstração de reconhecimento pelas realizações do interlocutor e outras ações que reforçam a imagem positiva do outro. Ao empregar essas estratégias, o falante demonstra atenção e cuidado com o bem-estar emocional do interlocutor, fortalecendo, assim, o relacionamento interpessoal.

Nesse contexto, a polidez positiva desempenha um papel importante na comunicação, ao preservar a “face positiva” do interlocutor, promover relações interpessoais resilientes e criar um ambiente de cooperação e reciprocidade na interação. Logo, ela se baseia na expressão de interesse, respeito e reconhecimento das realizações e valores do outro.

Seguindo na análise dos dados, na pergunta do Debatedor 2: “por acaso a convivência com as pessoas de opção sexual diferente vai nos atingir de forma negativa?”, a resposta do Debatedor 1 foi:

A minha opinião é a mesma... de certa forma independente se ele vier a respeitar nós:: ou não pra nós que vevi do crime de certa forma sim compromete a imagem de nós... lá fora tá ligado? reflete sim... na:: nossa postura na nossa moral... até porque a:: minha visita vai chegar até mim e vai dizer “você tá morando numa pá de gay de viado”... o respeito assim pode até prevalecer mas de certa forma... pra mim no meu entendimento prejudica a imagem que nós temos

No trecho do diálogo apresentado, o participante está expressando sua opinião sobre a convivência com indivíduos com orientações sexuais diferentes no contexto prisional. Para abordar esse tópico sensível, o participante utiliza estratégias de polidez para comunicar sua perspectiva. Algumas das estratégias usadas:

- a) linguagem suave e condicional: o Debatedor 1 começa sua declaração com “a minha opinião é a mesma” e utiliza frases condicionais, como “de certa forma” e “pra nós que vivemos do crime”, suavizando sua afirmação e declaração de que sua opinião é pessoal;
- b) expressão de entendimento: o participante demonstra compreensão das diferentes perspectivas, ao afirmar “o respeito assim pode até prevalecer”, reconhecendo que o respeito mútuo é possível;
- c) uso de termos neutros: o participante utiliza termos neutros, como “indivíduos com orientações sexuais diferentes”, para se referir aos detentos com diferentes orientações sexuais, evitando termos pejorativos ou discriminatórios;
- d) expressão de preocupações pessoais: o Debatedor 1 compartilha suas preocupações pessoais sobre como a convivência com detentos de orientações sexuais diferentes pode afetar sua imagem, sem fazer acusações diretas ou ofender outros;

- e) reconhecimento da possibilidade de respeito: ao mencionar que “o respeito assim pode até prevalecer”, o participante sinaliza que não está descartando completamente a possibilidade de respeito mútuo, demonstrando abertura para uma convivência harmoniosa.

Essas estratégias de polidez ajudam o participante a abordar um tópico delicado de forma respeitosa, expressando sua opinião pessoal e preocupações sem ser confrontativas. Ele reconhece a importância do respeito, mesmo enquanto compartilha suas preocupações sobre a imagem e a moral dos detentos no contexto prisional.

DEBATEDOR 2:essa possibilidade não existe... de eu me envolver... com um homossexual... eu sou HEtero mas se vinhesse acontecer UMA hipótese de eu se relacionar com um homossexual primeiramente eu não tenho preconceito com a opção sexual de cada um mas se um dia eu se torna gay e me envolvesse com outro/ outro cara... é se aqui dentro é não é permitido é esse tipo de... de relacionamento eu... não vou dizer que... é que transpareceria para todos porque isso é um... tipo de conduta repreensivo mas eu ia fazer por onde é sair do convívio... porque não é aceitável junto com o meu parCElro e iria procurar... um lugar... onde fosse permitida a convivência pra que a gente pudesse ter nosso relacionamento já que a gente está sendo é um casal homossexual né? Quais estratégias de política são usadas?

No trecho do diálogo apresentado, o participante está discutindo hipoteticamente a possibilidade de se envolver romanticamente com um homossexual, mesmo sendo heterossexual. Para abordar esse tópico sensível, o participante utiliza estratégias de polidez para expressar suas opiniões e sentimentos:

- a) uso de condicionais e hipotéticos: o participante começa sua declaração com “essa possibilidade não existe” e utiliza frases condicionais, como “se um dia eu me torna gay”, para indicar que está considerando uma situação hipotética, suavizando, assim, a discussão;
- b) expressão de respeito e ausência de preconceito: o participante destacou que não tem preconceito em relação à orientação sexual de outras pessoas, demonstrando compreensão e respeito pelas escolhas individuais;
- c) uso de linguagem respeitosa: o participante utiliza linguagem respeitosa, ao se referir a indivíduos homossexuais e ao mencionar a possibilidade de um relacionamento entre eles;
- d) expressão de consideração pelos outros: o participante menciona que, se um relacionamento homossexual não fosse permitido em seu ambiente atual, ele tomaria medidas para sair do convívio, de forma a respeitar as regras e buscar um lugar onde

o relacionamento fosse aceitável. Isso demonstra consideração pelas normas e pelas outras pessoas ao seu redor;

- e) evita julgamentos negativos: o participante evitou fazer julgamentos negativos sobre o relacionamento homossexual, mesmo quando discute a possibilidade de sair do convívio. Ele não condena a situação, mas procura uma solução que permita o relacionamento.

Essas estratégias ajudam o debatedor a abordar um tópico delicado de forma respeitosa, demonstrando compreensão e atenção pelas escolhas individuais e pelas normas sociais. Mesmo ao discutir uma situação hipotética, o participante enfatiza o respeito e a acessibilidade em relação à diversidade de orientações sexuais.

Na Rodada 2 da técnica, a Mediadora fez a seguinte orientação:

Agora, nós vamos para a nossa segunda rodada do debate regrado... estamos aqui com a presença do debatedor 3 e o debatedor 4... e o debatedor/ cada debatedor terá a oportunidade de realizar quatro perguntas respectivamente e... cada um terá dois minutos para responder... começando aqui com o debatedor 3 que fará a pergunta para o debatedor 4.

Sobre a pergunta de como se sentiria com o “filho de::le sendo criticado na esco::la por ter:: um pai homossexual”, o Debatedor 4 respondeu:

De certa forma eu me sentiria um pouco triste porque meu filho... estaria sofrendo éh o bullying éh bullying por/ por uma opção sexual MINHA que ele não te/ ele não te/ ele não teria nada a ver com minha opção sexual... mas:: eu tentaria orientar e::le de que da forma certa pra que ele não levasse em conta essas coisas porque infelizmente o preconceito eXISTe ia tentar educar da melhor forma poSSÍvel pra que isso não viesse a/ a prejudicar ele no futuro... ou seja a mente DEle comportamento DEle... ele não vier se tornar uma criança que viesse a crescer:: éh éh com:: éh pensamentos... éh sobre o preconceito e:: até então também se tornar uma pessoa éh amargurada ou ou entristecido por causa disso... éh em relação a isso eu faria isso mas da/ da minha opção sexual tanto... éh cada um éh... éh... tem o direito de escolher qual/ qual ele quer ter eu também tentaria explicar isso pra ele... que é uma coisa normal todo mundo tem o direito de escolher o que quer ser.

No trecho, o Debatedor 4 está discutindo como se sentiria se seu filho sofresse *bullying*, devido à sua orientação sexual. Para abordar esse tópico sensível, o Debatedor 4 utiliza várias estratégias de polidez para expressar seus sentimentos e preocupações:

- a) uso de condicionais e hipotéticos: o Debatedor 4 começa sua declaração com “de certa forma” e utiliza frases condicionais, como “eu me sentiria um pouco triste” e “eu tentei orientar ele”, para indicar que está discutindo uma situação hipotética e suavizar uma discussão;
- b) expressão de empatia: ele expressa empatia e preocupação pelo bem-estar de seu filho, afirmando que “me sentiria um pouco triste porque meu filho estaria sofrendo *bullying*”;

- c) ênfase na orientação e educação: o Debatedor 4 enfatiza que tentaria orientar e educar seu filho da melhor forma possível para enfrentar o preconceito, demonstrando um desejo de protegê-lo e apoiá-lo;
- d) evitar julgamentos negativos: ele evita fazer julgamentos negativos sobre a orientação sexual de seu filho e enfatiza que cada indivíduo tem o direito de escolher sua orientação sexual;
- e) promoção da acessibilidade e tolerância: o Debatedor 4 menciona a importância de educar seu filho para que ele não se torne uma pessoa amargurada, além de ensinar a importância da acessibilidade e tolerância em relação às escolhas individuais;
- f) uso de linguagem inclusiva: ele utiliza linguagem inclusiva, ao afirmar que “todo mundo tem o direito de escolher o que quer ser”, promovendo uma ideia de respeito à diversidade.

Essas estratégias de polidez são usadas para expressar preocupação, empatia e apoio ao filho, ao mesmo tempo que enfatizam a importância da educação e da facilidade em relação à orientação sexual. O Debatedor 4 busca manter uma comunicação respeitosa e cuidadosa, ao tratar de um assunto sensível relacionado à sua própria orientação sexual e à possível situação de seu filho.

Logo a seguir, o Debatedor 4 questionou o Debatedor 3 sobre:

Se você tivesse um filho... e seu filho crescesse... e ele fosse homossexual... se envolvesse no cri::me e viesse pra/ parar na prisão... e chegasse as notícia... onde você está lá na rua... que seu Filho... por ser é homossexual... estava sofrendo preconceito na priSÃO... éh... e não estava sendo aceito em nenhuma moraDIA... qual seRIA a forma que você se sentiRIA?

O Debatedor 3 deu a seguinte resposta:

Eu:: vou ser bem sincero nas minhas palavra... eu sou daquele tempo anti::go fui criado assim com meus pais e minha mãe... isso não é aceitá::vel... porque... se fosse pra ser dessa forma aí... Deus tinha feito assim... tinha feito... não tinha feito Adão e Eva... tinha feito Adão e Ivo... tá entendendo? eu não aceitaria... e eu... () porque o meu modo de agir ia ser ele arrumar as malinha de::le e conviver com macho dele... com/ seja com quem for... longe de mim... isso aí pra mim:: é inaceitável

No trecho do diálogo apresentado, o Debatedor 3 expressa uma visão bastante crítica em relação à orientação sexual de outras pessoas. Para abordar esse tópico sensível, o Debatedor 3 utiliza estratégias de polidez negativa ou, em alguns casos, não utiliza estratégias de polidez.

O Debatedor 3 começa sua declaração, afirmando que será “bem sincero nas suas palavras”, indicando que está expressando sua opinião de forma direta. Utiliza termos diretos,

como “isso não é aceitável” e “inaceitável”, para expressar sua desaprovação em relação à orientação sexual de outras pessoas.

O Debatedor 3 utiliza uma argumentação baseada em opiniões pessoais e religiosas, ao mencionar que “Deus tinha feito Adão e Eva”, enfatizando sua discordância com a orientação sexual do mesmo sexo. Usa um exemplo hipotético, ao mencionar “Adão e Ivo” para abordar seu ponto de vista, indicando que a orientação sexual do mesmo sexo não é natural ou aceitável, de acordo com sua perspectiva.

Analisando o diálogo do Debatedor 3, inferimos que a face negativa, conforme descrita na teoria da face de Goffman (1980) e nas teorias da polidez de Brown e Levinson (1978), refere-se ao conceito de “território” ou “espaços do eu” que os indivíduos desejam manter durante a comunicação. Ademais, diz respeito ao desejo de liberdade dos sujeitos e à expectativa de que suas ações não sejam limitadas ou impedidas por outros durante uma interação.

Continuando seu diálogo, o Debatedor 3 menciona que, se fosse confrontado com uma situação de orientação sexual diferente da sua, ele “ia ser ele arrumar as malinhas dele e conviver com macho dele... longe de mim”, demonstrando que preferiria evitar a convivência com tal pessoa. É importante observar que as estratégias de polidez utilizadas pelo Debatedor 3 tendem a ser negativas, pois expressa sua discordância de forma direta e enfática.

Nesse sentido, não demonstra empatia ou compreensão em relação à orientação sexual de outras pessoas, fazendo uso de argumentos religiosos para fundamentar sua posição, refletindo, por meio do diálogo, uma opinião que pode ser considerada intolerante e não respeitosa em relação à diversidade de orientações sexuais.

A face negativa está relacionada ao desejo de autonomia e liberdade individual. Os indivíduos desejam que suas ações e escolhas não sejam coibidas ou restritas durante a comunicação. Além de buscar sua própria liberdade, a face negativa também implica em não invadir ou interferir no espaço pessoal e na liberdade dos outros.

Quando uma face negativa é ameaçada por imposições, restrições ou invasões do espaço pessoal, os indivíduos podem reagir negativamente, sentindo-se desconfortáveis ou desrespeitados. Em alguns casos, a busca pela manutenção da face negativa pode ser percebida como uma atitude pessimista, já que os indivíduos podem ser relutantes em se envolverem profundamente em interações ou em compartilhar informações pessoais, com medo de perder sua liberdade.

Assim, a face negativa está relacionada à preocupação com a preservação da privacidade. Os indivíduos podem estabelecer barreiras para proteger sua face negativa,

evitando discussões intrusivas ou invasões em sua vida pessoal. Em resumo, a face negativa representa a busca por liberdade e a não intrusão no espaço pessoal durante a comunicação, refletindo no desejo de manter territórios individuais e o respeito pelas fronteiras pessoais, mesmo que isso possa ser interpretado como uma atitude pessimista em algumas situações. Nessa perspectiva, a compreensão da face negativa é importante para promover uma comunicação respeitosa e evitar conflitos interpessoais.

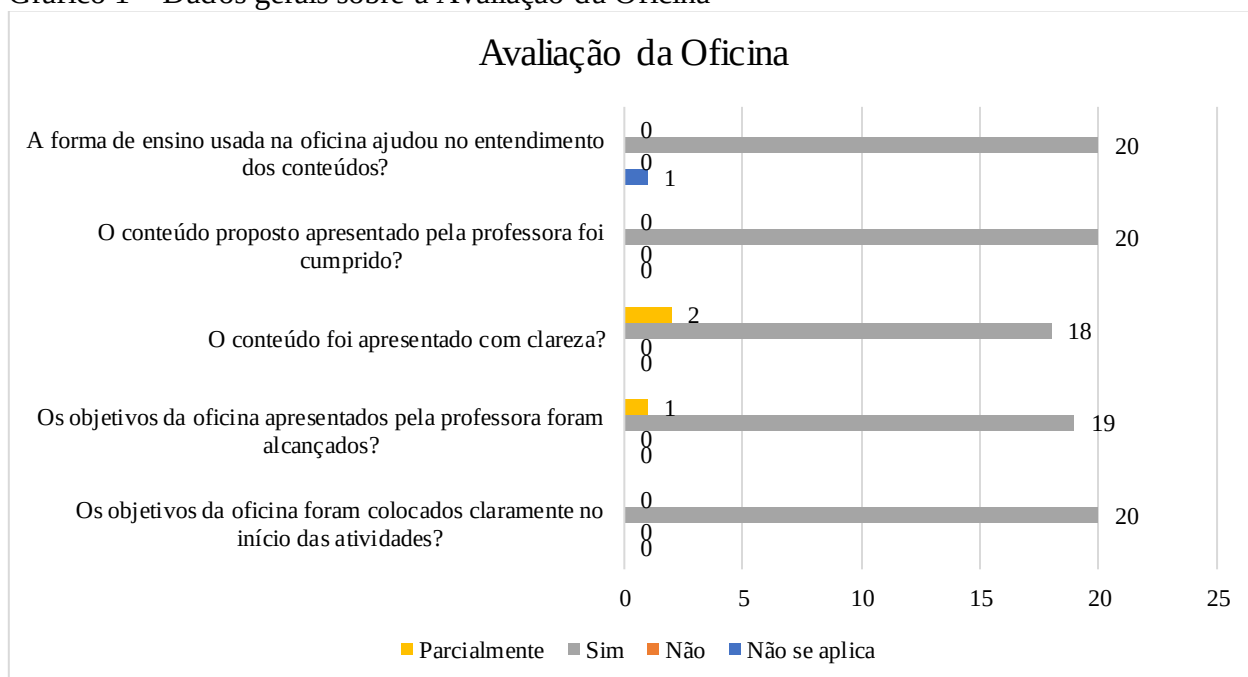
6.3 DA AVALIAÇÃO DA OFICINA DO DEBATE REGRADO

Para cumprir o terceiro objetivo desta pesquisa, que consiste em desenvolver, avaliar e aplicar uma cartilha didática, contendo uma oficina de debate regrado, foram coletados dados, através das respostas dos alunos, por meio de um questionário dividido em três etapas distintas.

A primeira fase abordou a avaliação da oficina de debate em si, permitindo que os participantes expressassem suas opiniões sobre a eficácia e o impacto da atividade. A segunda etapa envolveu a autoavaliação dos alunos, na qual os participantes puderam refletir sobre seu próprio desempenho na oficina. Por fim, a terceira etapa capturou observações, comentários e sugestões dos alunos. Para analisar esses dados de maneira clara e eficaz, elaboramos gráficos que expor uma representação visual das respostas e *feedbacks* coletados.

Esses gráficos possibilitam uma interpretação dos resultados, permitindo uma compreensão mais profunda das percepções dos participantes e facilitando a avaliação da eficácia da cartilha e da oficina de debate regrado no contexto da pesquisa. A seguir, no Gráfico 1, temos a demonstração dos dados gerais sobre a avaliação da oficina.

Gráfico 1 – Dados gerais sobre a Avaliação da Oficina



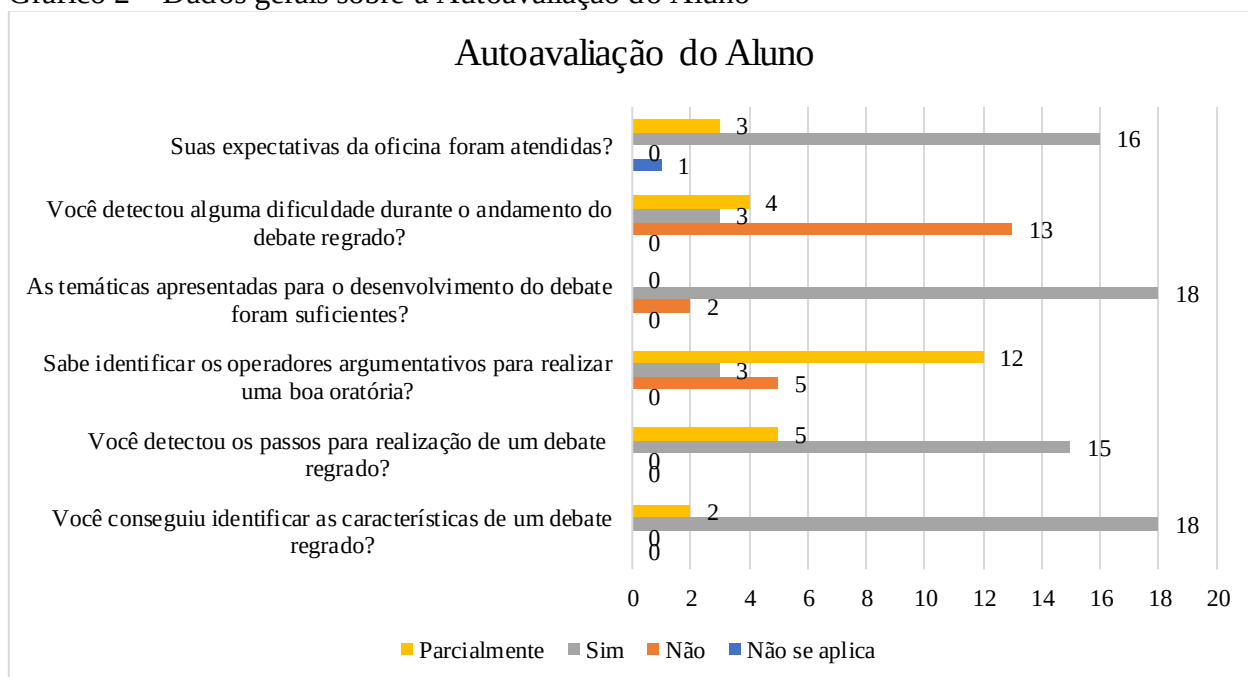
Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

O Gráfico 1 apresenta dados gerais da avaliação da oficina, em que a maioria dos participantes expressou uma avaliação positiva. A forma de ensino utilizada na atividade foi considerada eficaz para o entendimento dos conteúdos, e todos concordaram que os objetivos da oficina foram claramente definidos no início. Além disso, todos os participantes afirmaram que o conteúdo proposto pela professora foi cumprido.

No entanto, algumas respostas indicaram que o conteúdo poderia ter sido apresentado de forma mais clara, e um pequeno número de participantes sentiu que os objetivos foram alcançados apenas parcialmente. Esses resultados fornecem informações valiosas para possíveis melhorias futuras na condução de uma oficina.

O próximo passo é analisar a autoavaliação do aluno, mediante os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento das atividades da oficina. Ao todo, foram realizadas 6 perguntas, que estão detalhadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Dados gerais sobre a Autoavaliação do Aluno



Fonte: Elaborado pela autora em 2023.

O Gráfico 2 resume a autoavaliação dos alunos em relação à oficina. A maioria dos discentes relatou que suas expectativas foram atendidas, não enfrentou dificuldades significativas durante o debate e considerou as temáticas apresentadas como suficientes. No entanto, houve algumas dificuldades na identificação de operadores argumentativos, e alguns alunos conseguiram identificar apenas parcialmente os passos e características de um debate regrado. Globalmente, o gráfico oferece *insights* sobre áreas de sucesso e possíveis melhorias na condução de uma oficina.

Sobre as observações, críticas, comentários e sugestões, no geral, o debate promoveu uma variedade de percepções entre os participantes, revelando uma experiência enriquecedora para muitos. Alguns descreveram o momento como empolgante e valioso, destacando seu papel na aprendizagem sobre como conduzir um debate regrado, conforme está exposto Figura 13.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de polidez desempenham um papel fundamental na comunicação oral e na construção da argumentação, independentemente do contexto em que ocorram. No caso desta pesquisa, que se concentrou nas estratégias de polidez empregadas por alunos privados de liberdade durante interações no gênero debate em sala de aula, foi possível observar uma série de conclusões relevantes e contribuições significativas para o campo do ensino da argumentação em textos orais.

Questionamos, inicialmente, que estratégias de polidez são empregadas por alunos privados de liberdade na construção da argumentação em interações desenroladas no gênero debate, o que nos direcionou ao objetivo geral que foi investigar as estratégias de polidez utilizadas por alunos privados de liberdade na construção da argumentação durante debates.

Para atingir esse objetivo, identificamos diversas estratégias de polidez empregadas pelos alunos, incluindo a expressão de opiniões com moderação, o uso de fórmulas de tratamento respeitosas e a consideração pelos argumentos apresentados por outros participantes do debate. Essas estratégias refletem um esforço genuíno, por parte dos alunos, para manter um ambiente de diálogo respeitoso e construtivo, apesar das circunstâncias desafiadoras em que se encontram. O debate foi além, apresentando também ameaças à face do outro como uma representação da identidade social de um indivíduo na interação.

Um dos objetivos específicos do estudo foi observar como as estratégias de polidez impactavam na construção da argumentação por alunos privados de liberdade, levando em consideração os tipos de argumentos que eles utilizavam. Identificamos que as estratégias de polidez desempenhavam um papel fundamental na eficácia da argumentação. Quando os alunos demonstravam respeito e consideração pelos colegas, isso contribuía para a aceitação de seus argumentos e aumentava a credibilidade de suas posições. Ademais, observamos que, apesar de se tratar de alunos que estão privados de liberdade, ocorreu uma variedade de técnicas argumentativas ao longo do tempo, à medida que os alunos adquiriam mais experiência no gênero debate e desenvolviam suas habilidades retóricas.

Outro objetivo significativo deste estudo foi a elaboração, aplicação e avaliação de uma cartilha didática voltada para o ensino da oralidade e argumentação no gênero debate. Essa iniciativa foi bem recebida pelos alunos, demonstrando ser uma ferramenta eficaz para aprimorar suas habilidades de oralidade e argumentação. A cartilha proporcionou uma experiência ímpar, colaborando com a educação de alunos privados de liberdade, além de oferecer orientações práticas sobre como desenvolver estudos da oralidade e da argumentação.

Os resultados da avaliação indicaram melhorias significativas nas habilidades dos alunos, destacando a importância de recursos pedagógicos que levem em consideração as necessidades específicas de grupos em situações de privação de liberdade.

Quanto ao referencial teórico adotado, baseou-se em uma abordagem multifacetada, integrando várias áreas essenciais para uma compreensão abrangente dos temas abordados como: a polidez linguística e a retórica, argumentação e ensino da oralidade, a partir da elaboração, aplicação e avaliação de uma cartilha didática aplicada aos alunos que se encontram em privação de liberdade.

Assim, no segundo capítulo, abordamos que a polidez linguística desempenha um papel crucial, ao explorar conceitos fundamentais relacionados à comunicação interpessoal. Além disso, buscamos apresentar estudos sobre a “face”, conceito central da polidez, que se refere à imagem pública e à identidade que indivíduos buscam preservar em suas interações sociais. Nesse contexto, a teoria de Brown e Levinson (1978) forneceram uma estrutura sólida para a análise das estratégias de preservação da face, permitindo a compreensão de como alunos do sistema prisional, mediante interações comunicativas, como o gênero debate, atenuam ameaças às faces positiva e negativa durante a comunicação.

Além da polidez linguística, no terceiro capítulo, buscamos incorporar elementos da retórica, argumentação e ensino da oralidade. Nessa perspectiva, exploramos como as estratégias retóricas são empregadas para persuadir o discurso, considerando os fundamentos da argumentação e as técnicas argumentativas apresentadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). A retórica desempenha uma função importante na construção de discursos convincentes e eficazes, e seu entendimento é fundamental para análise crítica de discursos, além de capacitar os alunos a se expressarem de forma persuasiva.

O referencial teórico, no quarto capítulo, estende-se sobre a reflexão a respeito da educação no sistema prisional. Paulo Freire, com sua visão pedagógica transformadora, foi utilizado como base para enfatizar a importância da EJA enquanto ferramenta de equidade e ressocialização. Ademais, as regulamentações da educação no sistema prisional são consideradas, fornecendo um contexto normativo para o ensino dentro das prisões.

Por fim, os desafios da educação no sistema prisional são analisados à luz das ideias de Michel Foucault (2009), que trouxe à tona a complexa dinâmica do poder e do controle no ambiente prisional. Essas reflexões contextualizam as dificuldades enfrentadas na implementação efetiva da educação dentro das prisões e a necessidade de abordagens inovadoras para superar esses desafios.

Desse modo, o referencial teórico adotado neste estudo abrange uma ampla gama de conceitos e perspectivas, proporcionando uma base sólida para a análise das complexidades das interações humanas, da educação no sistema prisional e dos desafios inerentes a esse contexto.

Concluímos que este estudo contribuiu para a compreensão das estratégias de polidez utilizadas por alunos privados de liberdade no gênero debate, entendendo como essas estratégias afetam a construção da argumentação. Além disso, a elaboração da cartilha didática demonstrou a importância de abordagens pedagógicas que considerem as circunstâncias e necessidades individuais desses alunos.

Esperamos que essas contribuições possam informar práticas de ensino mais eficazes e inclusivas, não apenas no contexto de alunos privados de liberdade, mas também em ambientes educacionais mais amplos. Assim, mediante todos os estudos realizados, acreditamos que há muitas lacunas a serem estudadas, sobretudo, na esfera da educação do sistema prisional.

A garantia da educação no sistema prisional desenvolve um papel essencial na busca por uma sociedade mais justa e na ressocialização dos indivíduos privados de liberdade. Como afirmou Paulo Freire (1979, p. 84), renomado pedagogo brasileiro, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Ao proporcionar oportunidades de estudos e pesquisas científicas nas prisões, estamos investindo na transformação dessas pessoas, oferecendo-lhes ferramentas para que possam reconstruir suas vidas de maneira mais positiva e produtiva.

Assim, a parceria das universidades e a educação no sistema prisional não apenas colabora para a reintegração desses indivíduos à sociedade, mas também representa um passo significativo na redução da reincidência criminal, promovendo um impacto positivo no sistema de justiça e na sociedade como um todo. Portanto, esperamos que este trabalho seja a porta de entrada para várias outras pesquisas em educação das penitenciárias brasileiras e, consequentemente, que possamos ter uma educação democrática, acessível e inclusiva.

Como de praxe, é comum deixarmos sugestões de estudos futuros, mediante lacunas da pesquisa. Desse modo, eles podem explorar como as estratégias de polidez e argumentação moldam a oralidade de discentes em privação de liberdade, levando em consideração as particularidades e desafios que esses alunos enfrentam. Além disso, as próximas investigações podem discutir o impacto do ensino da oralidade e argumentação no sucesso da reintegração social e na redução da reincidência, oferecendo *insights* para aprimorar os programas de educação e reabilitação em instituições correcionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 8. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

AGUIAR, D. R. **Estratégias de (im) polidez no discurso de presidenciáveis 2014: a acusação como guia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8211/2/DEBORA_REIS_AGUIAR.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

ALVES, R. de A. **A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6470/1/ROBERTO_ARAUJO_ALVES.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 1, n. 1, p. 129-144, jun./nov. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/389/395>. Acesso em: 10 set. 2023.

AMOSSY, R. **Argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

AQUINO, Z. G. O. Cortesia e descortesia em debates radiofônicos: um estudo das sequências indicativas de desacordo. In: PRETI, D. (org.). **Cortesia Verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 355-375.

AQUINO, Z. G. O. Reflexões sobre a argumentação no discurso político. In: SILVA, L. A. (org.). **A língua que falamos: português: história, variação e discurso**. São Paulo: Globo, 2005. p. 105-120.

ARISTÓTELES. **Metafísica Livros VII e VIII**. Campinas: Unicamp, 2005.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECCARIA, C. **Dos delitos e das penas**. 1. ed. São Paulo: Edipro, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.707, de 19 de junho de 2008. Altera a Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007, que institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - Pronasci. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11707.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília: CNJ, 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/po/portaria-44-cnj.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt->

br/composicao/cnpq/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf/view. Acesso em: 10 set. 2023.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. Universals in language usage: politeness phenomena. *In*: GOODY, E. (org.). **Questions and politeness: strategies in social interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978, p. 56-310.

BURNS, A. Action Research. *In*: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (org.). **Doings actions research in English language teaching: a guide for practitioners**. New York: Routledge, 2010. p. 55-73.

CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. **Descortesia e cortesia: expressão de culturas**. São Paulo: Cortez, 2017.

CAVALCANTE, M. M. **Linguística Textual e Argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CULPEPER, J. **Impoliteness: using language to cause offence**. Nova York: Cambridge University Press, 2011.

CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 2, p. 135-162, ago. 2020. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XgkFi9NQaKQJ:https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/download/6409/5065/13954&hl=pt-PT&gl=br>. Acesso em: 10 set. 2023.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712/10703>. Acesso em: 10 set. 2023.

FERREIRA JÚNIOR, E. G.; FORTE-FERREIRA, E. C. O espaço da oralidade na escola: uma análise da base nacional comum curricular. *In*: FORTE-FERREIRA, E. C.; LIMA-NETO, V. (org.). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 11-28.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. 1. d. São Paulo: Contexto, 2017.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

FOLEY, W. A. **Anthropological Linguistics: an introduction**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

FORTE-FERREIRA, E. C. F. **A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12979/1/2014_tese_ecfferreira.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, S. H. da C.; TEIXEIRA, J. A. T.; MACHADO, M. R. P. Desafios no ensino da oralidade. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 197-215, dez. 2016. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0UpOQCYcWfcJ:https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/download/14977/17812&hl=pt-PT&gl=br>. Acesso em: 10 set. 2023.

GAMA, D. C. C. **Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7773/2/D%c3%89BORA_CUNHA_COSTA_GAMA%20pdf.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan/jun. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754/40691>. Acesso em: 10 set. 2023.

GOFFMAN, E. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. A. (org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114.

GOFFMAN, E. **Forms of talk**. Oxford: Blackwell, 1981.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual**. New York: Pantheon, 1967.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GRICE, P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. Campinas: Unicamp, 1982. p. 81-103.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p. 108-194, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2023.

HILGERT, J. G. A oralidade em textos escritos: reflexões à luz de uma teoria de texto. **Caleidoscópio**, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 171-179, set./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.01/551>. Acesso em: 3 set. 2023.

JULIÃO, E. F. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 529-543, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/10.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKOFF, R. T. **The logic of politeness**: or, minding your p's and q's. **Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society**, Chicago, v. 9, n. 1, p. 293-305, dez. 1973. Disponível em: <https://nurc.fflch.usp.br/node/1627>. Acesso em: 3 set. 2023.

LEAL, C. B. **Prisão**: crepúsculo de uma era. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

LEECH, G. M. **Principles of Pragmatics**. London: Longman, 1983.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, A. C. (org.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. São Paulo: Pontes, 2011. p. 13-46.

MAGNABOSCO, D. Sistema penitenciário brasileiro: aspectos sociológicos. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 1, n. 1, p. 1-15, dez. 1998. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=1010>. Acesso em: 3 set. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**: Linguística de Texto: O que é e como se faz. "Série Princípios. São Paulo: Ática, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, T. S.; MATOS, F. L. de. Crise e vulnerabilidade social: uma leitura territorial. *In: VII JORNADAS DE GEOGRAFÍA ECONÓMICA LOS ESCENARIOS ECONÓMICOS EN TRANSFORMACIÓN*, 7., 2016, Santiago de Compostela. **Anais [...]**. Santiago de Compostela: USC-AGE, 2016. p. 163-174.

MEDEIROS, P. W. G. **O debate regrado no desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da língua portuguesa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2018. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/8046/2/Paula%20Wanessk%20Guimar%c3%a3es%20Medeiros.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

MOSCA, L. do L. S. Velhas e Novas Retóricas: convergências e desdobramentos. *In: MOSCA, L. do L. S (org.). Retóricas de ontem e de hoje*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 17-54.

ONOFRE, E. M. C; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGnKcrs5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2023.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, C. **Retóricas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLC/USP, 1999.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REIS, L. R. **O desenvolvimento da escrita argumentativa por estudantes do 9º ano do ensino fundamental a partir da produção de gêneros jornalísticos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13619/2/LOURIANE_RIBEIRO_REIS.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

REYZÁBAL, M. V. **A comunicação oral e sua didática**. São Paulo: Edusc, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social, métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSA, A. A. C. da. Gêneros orais na escola pública: o gênero debate na formação crítica do sujeito. **Entre Letras**, Palmas, v. 1, n. 1, p. 151-165, dez. 2010. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/878/457>. Acesso em: 3 set. 2023.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, L. W. dos; CRUZ, W. de A.; ANTUNES, V. Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: uma questão ainda pouco falada. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 170-198, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/40179/21545>. Acesso em: 3 set. 2023.

SEARLE, J. R. **Intencionalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, A. A. da. **A argumentação em textos escritos por crianças em fase inicial do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2012. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es%202012/arquivos/1014dissertacao_de_ananias_agostinho_da_silva.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, A. A. da. Polidez e estratégias de preservação de face em notas de esclarecimento em vídeo de celebridades. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 135-155, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/1358>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, R. da. Por uma política nacional de educação para os regimes de privação de liberdade no Brasil. In: LOURENÇA, A. da S.; ONOFRE, E. M. C. (org.). **Espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoque e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EDUFCar, 2011. p. 81-118.

SILVEIRA, J. A. da. **Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6465/1/JOSEFA_ALMEIDA_SILVEIRA.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SPOLSKY, B. **Sociolinguistics**. Oxônia: Oxford University Press, 1998.

TEIXEIRA, M. C. S. **Sócio-antropologia do cotidiano e educação: repensando aspectos da gestão escolar**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/40166/21529>. Acesso em: 23 nov. 2023.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2023.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WHATTIS, R. J. **Politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WOLFSON, N. **Perspectives: Sociolinguistics and TESOL**. Washington: Heinle & Heinle Publishers, 1989.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Central
Curso de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA DE ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ORALIDADE E DA ARGUMENTAÇÃO”** coordenada pela aluna mestranda **Amanda Aparecida da Costa** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, o senhor (a) será submetido ao seguinte procedimento: participar de uma atividade pedagógica intitulada oficina de gênero debate e argumentação que tem como atividade final a produção de um gênero debate, cuja responsabilidade e de aplicação é de **Amanda Aparecida da Costa**, pós-graduanda do curso do Campus Avançado “Pós-graduação em Ensino (POSENSINO)”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: **“Investigar que estratégias de polidez são empregadas por alunos privados de liberdade na construção da argumentação em interações desenroladas no gênero debate”**. E como objetivos específicos: Identificar as estratégias de polidez empregadas por alunos privados de liberdade no gênero debate, observar como as estratégias de polidez impactam na construção da argumentação por alunos privados de liberdade no gênero debate elaborar, aplicar e avaliar a aplicação de uma cartilha didática voltada para o ensino da oralidade e argumentação no gênero debate.

O desenvolvimento desta pesquisa trará benefícios para um grupo de pessoas que se encontram privados de liberdade e que, muitas vezes, não são contemplados em pesquisas da comunidade científica. Além disso, o grupo terá a oportunidade de criar inteligibilidade, ou seja, construir conhecimentos durante o desenvolvimento da oficina de debate regrado e argumentação. Por meio dessa atividade almejamos contribuir para a formação pessoal de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Levando em consideração que os colaboradores desta pesquisa são pessoas que tiveram pouco acesso à educação, sobretudo relacionado às práticas de letramento, esse estudo contemplará o desenvolvimento cognitivo e o aperfeiçoamento das práticas linguísticas de cada sujeito.

A concretização da tornará público estudos realizados com apenados e, conseqüentemente, apresentando a sociedade a relevância da parceria da comunidade acadêmica com a prisão para colaboração da ressocialização futuras de apenados. Assim,

esperamos colaborar de uma forma social com um público desacreditado, invisível, vulnerável e excluído pelo fato de estarem em cumprimento de pena judicial.

Os participantes da pesquisa poderão ser expostos a riscos mínimos que são: por se tratar de uma investigação com coleta de dados através de gravação sonora, o risco é que o sujeito se sinta desconfortável durante a coleta dos dados. Entretanto, tais riscos serão amenizados mediante a garantia de privacidade e anonimato dos colaboradores, em que não será preciso divulgar nomes dos mesmos.

Estamos cientes que o ambiente que será realizado este estudo apresenta riscos diretamente aos pesquisadores e participantes, bem como possibilidades de fugas, rebeliões ou descumprimento de regras da unidade prisional. Os respectivos riscos serão minimizados, primeiramente, pelo cumprimento das normas constitucionais, penais e dos direitos humanos que garantem a proteção da integridade física e moral dos apenados e das pessoas que adentrarem na penitenciária. Além disso, para reduzir os riscos, os pesquisadores, enquanto pessoas externas, passam pelo processo de revista física e material através do scanner corporal. Outrossim, todos os apenados antes e após a saída das celas de aulas também são revistados pelos policiais penais de plantão. Ademais, cabe destacar que alunos e professores não entram pela mesma porta, os acessos à cela de aula são diferentes e os docentes ficam separados por grades dos alunos, impedindo assim a circulação direta do professor na cela de aula, bem como o acesso do aluno ao espaço do professor. Portanto, confiamos nas medidas de segurança da unidade prisional que asseguram a integridade física de todos. Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente **Amanda Aparecida da Costa** aplicará o questionário e somente a discente **Amanda Aparecida da Costa** e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Pesquisa – DP da PROPEG, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora **Amanda Aparecida da Costa** na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN Campus Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59610-210 Tel.(84) [3315-2145](tel:3315-2145). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró – RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora **Amanda Aparecida da Costa**.

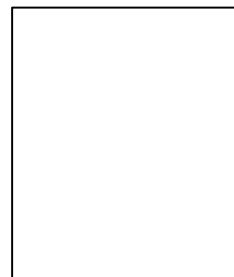
Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA DE ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ORALIDADE E DA ARGUMENTAÇÃO**” Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Participante

Amanda Aparecida da Costa (Aluna-pesquisadora) - Aluna do Curso de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59610-210 Tel.(84) [3315-2145](tel:555533152145)

Profº. Dr. Ananias Agostinho da Silva (Orientador da Pesquisa) - Curso de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central no endereço Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, Mossoró - RN, 59610-210 Tel.(84) [3315-2145](tel:555533152145)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu __(PARTICIPANTE DA PESQUISA)__, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores __(NOME DE TODOS OS PESQUISADORES)__, do projeto de pesquisa intitulado **“ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA DE ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ORALIDADE E DA ARGUMENTAÇÃO”** a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Mossoró – RN, __ de _____ de 2022

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

__(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM

APÊNDICE C – QUADRO AVALIATIVO

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO
Para realizar um diagnóstico dos nossos encontros e dos resultados obtidos durante a realização da oficina de debate regrado e argumentação, solicito a todos os sujeitos que respondam este questionário, com total liberdade para colocar sua visão, suas críticas e sugestões. Não é necessário a sua identificação nesta avaliação. Use os seguintes códigos para responder os questionamentos:
NA – Não se aplica. N – Não. S – Sim. P - Parcialmente.

1 - AVALIAÇÃO DA OFICINA

1	Os objetivos da oficina foram colocados claramente no início das atividades?	
2	Os objetivos da oficina apresentados pela professora foram alcançados?	
3	O conteúdo apresentado foi apresentado com clareza?	
4	O conteúdo proposto apresentado pela professora foi cumprido?	
5	A forma de ensino usada na oficina ajudou no entendimento dos conteúdos?	

2 – AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

1	Você conseguiu identificar as características de um debate regrado?	
2	Você detectou os passos para realização de um debate regrado?	
3	Sabe identificar estratégias argumentativas para realizar uma boa oratória?	
4	As temáticas apresentadas para o desenvolvimento do debate foram suficientes?	
5	Você detectou alguma dificuldade durante o andamento do debate regrado?	
6	Suas expectativas da oficina foram atendidas?	

3 – OBSERVAÇÕES, CRÍTICAS, COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

APÊNDICE D – CARTILHA DIDÁTICA



A CONSTRUÇÃO DO DEBATE: ENSINO DA ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO

2023

Amanda Aparecida da Costa
Ananias Agostinho da Silva



Estimados(a) professores(as),

Neste primeiro diálogo, ao introduzir esta cartilha didática, nosso objetivo é ir além de simplesmente oferecer sugestões de atividades. Esperamos que este material pedagógico não apenas desperte reflexões, mas também promova aprofundamento no entendimento do gênero debate e de aspectos pertinentes à argumentação e à oralidade. Desejamos que todos os professores de língua portuguesa se sintam motivados para abordar questões de oralidade na sala de aula, gerando assim não apenas conhecimento Didático-pedagógico, mas também confiança no desenvolvimento de atividades orais no contexto escolar.

Desde já, agradecemos a sua leitura e esperamos possibilitar bons aprendizados,

Amanda Aparecida da Costa

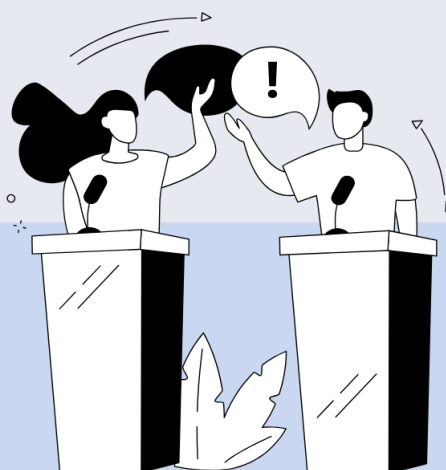
amanda17aparecida@gmail.com

DISCENTE POSENSINO

Ananias Agostinho da Silva

ananias.silva@ufersa.edu.br

DOCENTE DO POSENSINO



ÍNDICE

PREZADO(A) LEITOR(A), SEGUI A ORGANIZAÇÃO
DESTA CARTILHA DIDÁTICA

SEÇÕES DA CARTILHA

Palavras introdutórias

4

Seção 1

A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE EM SALA DE AULA

Oralidade em sala de aula

7

Seção 2

O GÊNERO DEBATE

O gênero debate

10

Seção 3

DEBATE PÚBLICO REGRADO

Passos para aplicação de um debate em sala de aula

14

Seção 4

ARGUMENTAÇÃO E O GÊNERO DEBATE

Técnicas argumentativas e o gênero debate

20

Seção 5

PRATICANDO ORALIDADE: OFICINA DE DEBATE REGRADO

Oficina

28

Considerações finais e futuras

54

Referências

56

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

É com grande satisfação que apresentamos a você a cartilha didática "A construção do debate: ensino da oralidade e argumentação", um recurso educacional, elaborado com base em pesquisas acadêmicas e desenvolvido como resultado de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), uma associação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Esta cartilha tem como principal objetivo oferecer orientações e estratégias práticas para o ensino da oralidade e da argumentação em aulas de língua portuguesa. Sabemos que o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e da argumentação são essenciais para o sucesso escolar e profissional dos nossos alunos. Portanto, este material foi cuidadosamente elaborado para auxiliar você, docente de Língua Portuguesa, a aprimorar as competências dos seus estudantes de expressar ideias de forma clara, persuasiva e fundamentada.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

O conteúdo desta cartilha abrange desde técnicas da argumentação até partes para a organização de debates em sala de aula. Além disso, fornecemos exemplos práticos e sugestões de atividades que podem ser facilmente incorporadas ou adaptadas ao seu plano de ensino. Queremos que esta cartilha seja uma ferramenta prática e valiosa para enriquecer as suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento de habilidades essenciais dos seus alunos.

Acreditamos que a educação é a chave para o empoderamento dos nossos alunos e para a construção de uma sociedade mais crítica e participativa. Portanto, este material foi desenvolvido com o compromisso de contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de analisar, debater e defender suas ideias de maneira eficaz. Esperamos que essa cartilha seja uma fonte valiosa de inspiração e orientação em suas práticas pedagógicas. Agradecemos o seu comprometimento com a educação de qualidade e desejamos muito sucesso na implementação dessas estratégias em sua sala de aula.

SEÇÃO 1

A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE EM SALA DE AULA



Imagens retirada do CANVA

ORALIDADE EM SALA DE AULA

A língua falada desempenha um papel central em nossa comunicação cotidiana e, portanto, é fundamental que a escola dê a devida atenção ao estudo e à prática de textos orais. Esse foco na oralidade é respaldado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes para a educação no Brasil. Este documento reconhece a importância da comunicação oral como uma competência essencial que os alunos devem desenvolver ao longo de sua jornada escolar. Conforme a BNCC,

"O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face à face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação" BNCC (2017, p. 78 e 79).

O estudo e a prática de textos orais têm múltiplos benefícios. Primeiramente, fortalecem a habilidade de expressão verbal, permitindo que os alunos comuniquem suas ideias com clareza e eficácia. Isso é crucial em contextos acadêmicos, profissionais e sociais, onde a capacidade de se comunicar de forma articulada é valorizada.

Além disso, a prática da oralidade promove o desenvolvimento das habilidades de escuta ativa, o que é essencial para o entendimento mútuo e para a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis. Os alunos aprendem a ouvir atentamente e a responder de maneira construtiva, habilidades cruciais para uma participação eficaz em discussões e debates.

ORALIDADE EM SALA DE AULA

Outro ponto importante é que o estudo e a prática de textos orais podem contribuir para a ampliação do repertório cultural dos alunos. Ao explorar diferentes gêneros de discurso oral, como entrevistas, debates, discursos e narrações, os estudantes têm a oportunidade de entrar em contato com diversas vozes e perspectivas, enriquecendo sua compreensão do mundo e da diversidade linguística.

Ademais, a prática da oralidade é essencial para a formação integral dos alunos, capacitando-os não apenas como comunicadores competentes, mas também como cidadãos ativos e críticos. Portanto, como educadores, é importante considerarmos essa dimensão da BNCC e trabalhar arduamente para fortalecer as habilidades de expressão e escuta de nossos alunos, preparando-os para um futuro de sucesso e participação plena na sociedade.



Imagem retirada do CANVA

SEÇÃO 2

O GÊNERO DEBATE



Imagem retirada do CANVA

O GÊNERO DEBATE

O gênero debate é uma forma específica de discurso oral em que os participantes apresentam argumentos sobre um tópico controverso, visando persuadir a audiência e defender um ponto de vista. Os debates podem ser encontrados em diversos contextos, como competições acadêmicas, programas de televisão, discussões políticas, reuniões públicas e até mesmo em ambientes informais, como conversas entre amigos. Além disso, eles também estão presentes em sala de aula como uma ferramenta pedagógica valiosa.

O debate pode ser realizado diversas formas e em diferentes tipos de atividades. Dolz, Pietro e Schneuwly (2004), pesquisadores no campo da educação, especificamente na área da escrita e linguagem, propõem uma classificação dos debates em três categorias principais:

1. O debate deliberativo
2. O debate para resolução de problemas
3. O debate de opinião de fundo controverso

No debate deliberativo, os participantes se organizam para tomar decisões conjuntas. É essencial pensar, elaborar hipóteses e apresentar argumentos para avaliar as melhores opções disponíveis. Ouvir atentamente os argumentos do outro é fundamental para decidir sobre as alternativas mais adequadas. Durante o próprio debate, podem ocorrer negociações e mudanças de posição à medida que as discussões avançam. Esse tipo de debate é comumente encontrado no ambiente escolar, quando os alunos precisam decidir, por exemplo, sobre o destino da viagem de formatura ou qual livro será lido coletivamente.

O GÊNERO DEBATE

No debate destinado à resolução de problemas, há uma ênfase na organização dos saberes e conhecimentos, bem como nos não-saberes ou saberes parciais. Nesse contexto, um grupo se depara com um problema que possui uma solução, mas ninguém tem conhecimento prévio sobre qual seja ela. Assim, coletivamente, os participantes exploram as contribuições de cada um para encontrar as soluções do problema em questão. A colaboração e a troca de ideias são fundamentais nesse tipo de debate, visando alcançar a melhor solução possível por meio da sinergia do grupo.

No debate de Opinião de Fundo Controverso, os participantes discutem questões que envolvem opiniões profundamente divergentes. Geralmente, não há uma solução clara ou um consenso fácil de alcançar, frequentemente, ocorrem em torno de questões políticas, sociais, religiosas ou morais e, os debatedores apresentam argumentos baseados em suas crenças pessoais e tentam convencer os outros de sua perspectiva.

Costa (2009, p. 84) destaca, o **"quarto tipo de debate - o público regrado"** acrescenta um elemento valioso à dinâmica do discurso, com a inclusão de um moderador que assume um papel fundamental. Este moderador atua como um guia que assegura o equilíbrio e a eficácia do debate, desempenhando o papel de síntese, reenfoque e reproposição, evitando assim uma dispersão desnecessária. Essa abordagem reforça a importância do controle e direcionamento da discussão, tornando-a mais produtiva e eficiente, garantindo que as ideias sejam cuidadosamente consideradas e que os participantes atinjam conclusões valiosas.

¹Sérgio Roberto Costa é um renomado linguista e pesquisador brasileiro, amplamente reconhecido por seu trabalho na área de linguística textual e, em particular, na análise e classificação de gêneros textuais. Ele é o autor do "Dicionário de Gêneros Textuais", uma obra de referência que desempenha um papel fundamental no estudo e compreensão dos diversos tipos de textos usados em contextos acadêmicos, profissionais e sociais.

O GÊNERO DEBATE

A importância em trabalhar com o gênero debate em sala de aula é múltipla. Primeiramente, os debates estimulam o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral dos alunos, permitindo-lhes expressar suas ideias de maneira clara, coerente e persuasiva. Isso é essencial para o sucesso em situações acadêmicas e profissionais, bem como para a participação cívica eficaz.

Além disso, os debates promovem a pesquisa e o pensamento crítico. Os alunos precisam coletar informações relevantes, analisar argumentos, considerar diferentes perspectivas e formular suas próprias opiniões embasadas em evidências e fatos. Essas habilidades são cruciais em um mundo em que a capacidade de discernir informações confiáveis é essencial. Os debates também incentivam a escuta ativa, pois os alunos devem prestar atenção aos argumentos de seus colegas para formular respostas e contra-argumentos sólidos. Isso promove a empatia e a compreensão mútua, além de melhorar as habilidades de negociação e colaboração.

Portanto, trabalhar com o gênero debate em sala de aula não apenas aprimora as habilidades de comunicação oral dos alunos, mas também os prepara para um futuro de cidadania ativa, pensamento crítico e participação construtiva na sociedade. É uma ferramenta pedagógica valiosa que promove o desenvolvimento integral dos estudantes e os capacita para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

SEÇÃO 3

DEBATE PÚBLICO REGRADO



Imagem retirada do CANVA

PASSOS PARA APLICAÇÃO DE UM DEBATE EM SALA DE AULA

O debate público regrado é uma prática de discussão estruturada que ocorre em ambientes públicos, como salas de aula, conferências, fóruns, e até mesmo na esfera política, onde as interações entre os participantes seguem regras e diretrizes predefinidas. Nesse contexto, o objetivo é promover uma discussão construtiva e organizada sobre um tópico específico, garantindo que as vozes sejam ouvidas de forma justa e que as trocas de ideias ocorram de maneira respeitosa. Geralmente, um moderador é designado para garantir que as regras sejam seguidas, ajudando a manter o foco no tópico em discussão e evitando conflitos improdutivos.

Em sala de aula, pode ser uma técnica educacional que visa promover discussões estruturadas e construtivas. Ele é uma ferramenta valiosa para desenvolver habilidades de pensamento crítico, comunicação eficaz, pesquisa e persuasão entre os alunos. O debate regrado envolve a defesa de posições sobre um tópico específico, seguindo um conjunto de regras preestabelecidas, garantindo que a discussão seja justa, respeitosa e produtiva.



Imagem retirada do CANVA

PASSOS PARA APLICAÇÃO DE UM DEBATE EM SALA DE AULA

A seguir, apresentamos uma sugestão de como pode ser usado o debate regrado em sala de aula:

PASSO 1: CONHECENDO O DEBATE PÚBLICO REGRADO

Apresente que debate público regrado é composto por várias partes essenciais que asseguram sua organização e eficácia. Primeiramente, há a fase de preparação, na qual o tópico ou tema é definido, as equipes são formadas, e a pesquisa é realizada para coletar evidências e argumentos. Durante o debate em si, as partes centrais incluem a apresentação das equipes, os discursos de abertura, a exposição de argumentos e refutações, a fase de perguntas e respostas, e, por fim, as conclusões finais. Um moderador ou mediador desempenha um papel crucial, mantendo a ordem, cronometrando os discursos e garantindo o cumprimento das regras. Além disso, o público desempenha um papel fundamental ao observar, questionar e, por vezes, votar para determinar o vencedor do debate. Por fim, a avaliação pós-debate permite uma reflexão crítica sobre o desempenho das equipes e a discussão das lições aprendidas. Todas essas partes combinadas garantem que o debate público regrado seja uma plataforma eficaz para a troca de ideias, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e o fomento do pensamento crítico.

PASSOS PARA APLICAÇÃO DE UM DEBATE EM SALA DE AULA

PASSO 2: SELECIONAR UM TÓPICO APROPRIADO

A escolha da temática pode ser realizada coletivamente com os alunos, bem como o professor também pode preparar previamente tópicos relevantes e interessantes para os alunos. Certifique-se de que seja algo que permita diferentes perspectivas e argumentos. Por exemplo, temas relacionados a política, ética, meio ambiente, ou questões sociais são frequentemente adequados.

PASSO 3: DIVIDIR A CLASSE EM EQUIPES

Divida a turma em duas ou mais equipes, dependendo do tamanho da classe e da complexidade do tópico. Cada equipe representará um lado do debate, defendendo uma posição específica (a favor ou contra).

PASSOS PARA APLICAÇÃO DE UM DEBATE EM SALA DE AULA

PASSO 4: PESQUISA PRÉVIA

Dê tempo para que cada equipe pesquise e prepare seus argumentos. Isso inclui a coleta de evidências, dados e informações relevantes para apoiar as posições definidas. Incentive os alunos a considerar argumentos contrários e levar contra-argumentos para refutá-los.

PASSO 5: ESTABELECEER REGRAS

Explique as regras do debate aos alunos. Isso pode incluir limites de tempo para discursos, regras de etiqueta, como não interromper os colegas, e critérios de avaliação.

PASSO 6: MEDIAÇÃO E AVALIAÇÃO

Durante o debate, atue como moderador, garantindo que as regras sejam seguidas e que a discussão seja respeitosa. Após o debate, você pode avaliar os alunos com base em critérios como argumentação lógica, clareza na comunicação e habilidade em responder a perguntas.

PASSOS PARA APLICAÇÃO DE UM DEBATE EM SALA DE AULA

PASSO 7: REALIZAR O DEBATE

Realize o debate em sala de aula, com cada equipe apresentando seus argumentos de maneira ordenada. Certifique-se de que todos os alunos tenham a oportunidade de participar, seja fazendo discursos ou respondendo a perguntas.

PASSO 8: DISCUSSÃO PÓS-DEBATE

Depois do debate, promova uma discussão em classe sobre o que os alunos aprenderam, quais argumentos foram mais convincentes e como suas opiniões podem ter mudado. Isso incentiva a reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

O debate regrado é uma ferramenta poderosa para promover o pensamento crítico e habilidades de comunicação entre os alunos. Portanto, ao incorporar o debate regrado em sua sala de aula, você contribuirá para a formação integral de seus alunos.

SEÇÃO 4

ARGUMENTAÇÃO E O GÊNERO DEBATE



Imagem retirada do CANVA

TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS E O GÊNERO DEBATE

A argumentação desempenha um papel fundamental no gênero debate, tanto na escola quanto em outros contextos. Através do debate, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais de argumentação, o que não apenas aprimora sua capacidade de comunicação, mas também os prepara para a vida acadêmica e profissional, em que a defesa de ideias é uma competência valiosa.

Argumentar não se limita apenas a expressar opiniões, mas envolve a capacidade de apresentar argumentos convincentes apoiados em fatos e evidências sólidas. Isso estimula o pensamento crítico, a pesquisa e a análise aprofundada de tópicos, o que é essencial para a construção de argumentos eficazes.



Imagem retirada do CANVA

TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS E O GÊNERO DEBATE

No debate, várias técnicas argumentativas podem ser usadas para fortalecer a persuasão e a coesão dos argumentos. Algumas delas incluem:

1. APRESENTAÇÃO DE EVIDÊNCIAS:

Os alunos podem usar dados, fatos, estatísticas e exemplos concretos para respaldar seus argumentos. Evidências sólidas tornam os argumentos mais convincentes.

2. CITAÇÕES DE AUTORIDADE:

Ao citar especialistas ou fontes confiáveis relacionadas ao tópico, os alunos podem reforçar a credibilidade de seus argumentos.

3. REFUTAÇÃO DE CONTRAPONTO:

Reconhecer os argumentos do lado oposto e refutá-los de maneira sólida demonstra uma compreensão profunda do tópico e fortalece a posição do debatedor.

TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS E O GÊNERO DEBATE

4. USO DE EXEMPLOS HISTÓRICOS:

Referenciar eventos históricos relevantes pode ilustrar como o tópico foi abordado no passado e fornecer contexto aos argumentos.

5. ANALOGIAS E COMPARAÇÃO:

Fazer comparações inteligentes e analogias apropriadas pode esclarecer pontos complexos e tornar os argumentos mais acessíveis à audiência.

6. EMOÇÃO E EMPATIA:

Não subestime o poder da emoção. Argumentos persuasivos muitas vezes envolvem apelos emocionais que ressoam com a audiência e criam conexões mais profundas.

7. ORGANIZAÇÃO LÓGICA:

Estruturar os argumentos de forma lógica e clara ajuda a audiência a acompanhar o raciocínio e a assimilar as informações de maneira eficaz.

TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS E O GÊNERO DEBATE

EM SÍNTESE...

O gênero debate na escola não é apenas uma atividade escolar; é uma oportunidade valiosa para que os alunos aprimorem suas habilidades de argumentação. Ao ensinar técnicas argumentativas e proporcionar espaços para a prática do debate, estamos capacitando nossos alunos a se tornarem comunicadores eficazes, pensadores críticos e cidadãos conscientes.



Imagem retirada do CANVA

SEÇÃO 5

PRATICANDO ORALIDADE: OFICINA DE DEBATE REGRADO



Imagem retirada do CANVA

PROPOSTA DE ATIVIDADE DESTA CARTILHA

A OFICINA

A proposta de atividade desta cartilha didática se estrutura em torno de uma oficina pedagógica, que representam uma abordagem educacional interativa e prática. Uma oficina pedagógica é um ambiente de aprendizagem em que os alunos são incentivados a se envolver ativamente na construção do conhecimento por meio de atividades práticas, discussões e experimentação.

Ela visa aprofundar a compreensão dos conteúdos por meio da participação ativa dos estudantes, estimulando a resolução de problemas, a aplicação de conceitos e o desenvolvimento de habilidades. Assim, nesta etapa apresentamos as partes de um debate público regrado. Nesse contexto, será apresentado um minucioso detalhamento das atividades que guiarão esta oficina.



Imagem retirada do CANVA

PLANEJAMENTO SEQUENCIAL PARA A OFICINA

A OFICINA

Para uma questão de organização didática, a figura a seguir apresenta as etapas para oficina de debate regrado.

FIGURA 01: REPRESENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO SEQUENCIAL PARA A OFICINA



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES (2023).

PLANEJAMENTO SEQUENCIAL PARA OFICINA

A OFICINA

Estruturamos a organização da oficina de debate regrado em seis etapas essenciais, cada uma desempenhando papel crucial no desenvolvimento das habilidades dos participantes. Primeiramente, o processo começa com o planejamento, no qual definimos os objetivos, temas e critérios de avaliação da oficina. Em seguida, a caracterização do debate, apresentando os conceitos, as regras e diretrizes que irão nortear as discussões, a fim de criar um ambiente equilibrado e respeitoso. Na terceira parte, são apresentadas as etapas de um debate, permitindo que os participantes compreendam a estrutura e os papéis desempenhados por cada lado.

A quarta parte aborda os articuladores essenciais para o desenvolvimento da argumentação. A quinta parte consiste no estudo de temáticas para o debate e envolve a pesquisa aprofundada sobre os tópicos selecionados, promovendo a formação de argumentos sólidos e embasados. Por fim, a produção final culmina na realização do debate regrado, em que os participantes têm a oportunidade de aplicar todas as habilidades adquiridas, defendendo suas posições com eloquência e respeitando os princípios do debate construtivo. Essas seis etapas formam a base de uma oficina de debate regrado bem-sucedida, oferecendo aos professores e educandos uma experiência enriquecedora sobre estudo da oralidade e da argumentação através do debate regrado.

OFICINA

O DEBATE PÚBLICO REGRADO

- 01** **Público-alvo**
Estudantes do ensino fundamental II 
- 02** **Tema**
Debate regrado e argumentação 
- 03** **Encontros da oficina**
05 encontros de 3 horas-aula de 50 minutos 
- 04** **Habilidades - BNCC**
(EF69LP11); (EF89LP12);
(EF89LP15); (EF89LP14) 
- 05** **Produção final**
Produção de um debate público regrado 

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

TÍTULO DA OFICINA

"Debate público regrado: argumentação e oralidade"

OBJETIVOS

- Reconhecer a função do debate regrado por meio da interação argumentativa entre pessoas para discutir pontos de vista diferentes e constituir identidade psicossocial através do ensino da oralidade em sala de aula.
- Discutir a relevância da argumentação e do gênero debate para a formação crítico/social das pessoas na sociedade, bem como, refletir sobre as técnicas argumentativas desenroladas em procedimentos textuais-enunciativos na oralidade.

MATERIAL NECESSÁRIO

- Projetor, computador, gravador de voz, quadro, caixas de som, folhas de papel A4, lápis grafite e de cor e material impresso

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

ENCONTRO 01

- Dialogue com os alunos acerca da oficina que será desenvolvida durante os 05 encontros. Fale que irão conhecer as características do gênero debate regrado, bem como as técnicas argumentativas e os tipos de argumentos.
- Explique que neste primeiro encontro o objetivo da aula é tratar sobre as diferenças sobre debate, discussão e diálogo. Depois, explique para a turma que irão realizar a leitura do texto 3 Ds das conversas: Debate, Discussão e Diálogo, e esclareça que foi escrito por Alex Bretas, que é um escritor e palestrante especialista em aprendizados dirigidos.



Imagem retirada do CANVA

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

3 DS DAS CONVERSAS: DEBATE, DISCUSSÃO E DIÁLOGO

DEBATE

O exemplo que mais facilmente aparece quando pensamos num debate costuma ser o debate presidencial. Os candidatos preparam suas artilharias de argumentos e defesas e procuram fazer perguntas para atacar o oponente. As respostas são ou evasivas e robóticas, ou inflamadas e inchadas. Há convencimento, persuasão, tentativas de desqualificar o outro – inclusive apelando para questões pessoais –, e o que está por trás de tudo isso é uma conversa cindida, com lados muito bem definidos, isolados e antagônicos.

Uma das origens da palavra debate, o verbo em latim *battuere* significa justamente “lutar”, e sua raiz provém do termo indo-europeu *bhau-* (golpear”, “ferir”), o mesmo que ajudou a formar as palavras “abater” e “abatedouro”. Fica claro, portanto, a situação belicosa que é o debate. A premissa básica é: “minha verdade eliminará a sua e assim me provarei vencedor”. O fim justifica os meios.

Fonte: < <https://alexbretas11.medium.com/> > Acesso em: 25, jul. 2023

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

3 DS DAS CONVERSAS: DEBATE, DISCUSSÃO E DIÁLOGO

DISCUSSÃO

O que vem à sua mente ao imaginar a palavra discussão? Para boa parte das pessoas, não se trata de uma conversa amigável. Quando discutimos sobre algum tema, geralmente o que queremos é chegar a uma conclusão sobre ele.

Vamos supor que você, sua esposa/marido e sua mãe, que mora com você, decidem se mudar para uma casa nova. Começa aí não apenas um processo investigativo para levantar possíveis imóveis interessantes, mas também uma discussão entre a família para escolher que tipo de casa é a melhor opção para todos. Serão analisados vários fatores: localização, número de vagas na garagem, estado de conservação do imóvel, se é mobiliado ou não, quantos quartos, quantos metros quadrados, preço do aluguel, como é a vizinhança, se a casa é segura ou não etc.

Discussão, portanto, é a conversa que nos permite analisar as minúcias de algo de modo a abrir caminho para uma conclusão. O prefixo “cuss”, também presente nas palavras “percussão” e “concussão”, significa quebrar, separar, discriminar.

Fonte: < <https://alex Bretas11.medium.com/> > Acesso em: 25, jul. 2023

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

3 DS DAS CONVERSAS: DEBATE, DISCUSSÃO E DIÁLOGO

DIÁLOGO

E se existisse uma conversa que não fosse baseada em desqualificar o outro nem em reduzir o assunto em partes menores para se chegar a uma conclusão? É até um pouco difícil acreditar que ela exista, dado que dificilmente encontramos interações desse tipo por aí. Justamente por isso, o diálogo é cada vez mais necessário.

Como exemplo, vale resgatar a história que o Arnaldo Bassoli, um dos fundadores da Escola de Diálogo, sempre conta. Imagine que, durante uma conversa, um amigo confessa a você que não gosta de cachorros. Mais do que isso: ele realmente quer distância dos bichinhos. Sua reação após ouvir essa fala poderia ser ou de contestação (“Como assim, você não gosta de cachorros? Mas eles são tão legais!”) ou de curiosidade (“Por que você não gosta? Aconteceu alguma coisa?”). Quando você reage com curiosidade, querendo saber os motivos e as experiências – em linguagem técnica, os pressupostos – que estão por trás da confissão de seu amigo, você está cultivando terreno para o diálogo acontecer.

Fonte: < <https://alexbretas11.medium.com/> > Acesso em: 25. jul. 2023

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

3 DS DAS CONVERSAS: DEBATE, DISCUSSÃO E DIÁLOGO

DIÁLOGO

E, ao fazer isso, ele te diria o que está realmente acontecendo: “sabe o que é, você vê essa cicatriz aqui no meu rosto? Há muitos anos, fui acariciar um cachorro na rua e ele me mordeu. Foram 12 pontos, muita dor e ainda fiquei com essa cicatriz horrível”. Você, então, compreende as bases subjetivas de significado que sustentam a postura de seu amigo. Isso é diálogo.

Fonte: < <https://alexbretas11.medium.com/> > Acesso em: 25, jul. 2023

ORIENTAÇÕES

Entregue uma cópia do texto impresso, solicite que os alunos realizem uma leitura prévia, em seguida, pergunte quem gostaria de ler em voz alta o texto. Após as leituras, dialoguem sobre os três Ds da Conversa e questione qual deles usam no seu cotidiano.

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

SEQUENCIA DO ENCONTRO 01

SUGESTÃO DE VÍDEO

Em seguida, assista com a turma uma conversa com Especialista que fala sobre desafios da ressocialização de detentos, promovido pelo Jornal da Câmara, apresentado na plataforma do YouTube pelo canal TV Câmara São Paulo, no qual Adriana Nunes Martorelli, presidente da Comissão de Política Criminal e Penitenciária da OAB/SP, fala sobre os desafios da ressocialização de apenados e ex-apanados. Através do QR Code a seguir é possível acessar o vídeo da conversa entre os especialistas no site do Youtube.

FIGURA 2: QR CODE DO VÍDEO



Fonte: Elaboração no site QRLOGO (2023)

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

SEQUENCIA DO ENCONTRO 01

SUGESTÃO DE VÍDEO

Ao assistir ao vídeo da conversa com a especialista Adriana Nunes Martorelli, apresentado pelo Jornal da Câmara no canal TV Câmara São Paulo, os objetivos de aprendizagem são diversos. Primeiramente, buscar compreender os desafios complexos e multifacetados associados à ressocialização de detentos, adquirindo uma visão mais abrangente das questões relacionadas ao sistema prisional. Além disso, possibilita uma análise da postura adotada durante a entrevista e os argumentos utilizados tanto pelo entrevistador quanto da entrevistada.

FIGURA 3: CAPTURA DA TELA DO VÍDEO



Fonte: Captura de tela do YouTube (2023)

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

SEQUENCIA DO ENCONTRO 01

ANÁLISE DO VÍDEO

Inicie a análise do vídeo dando destaque ao tema, indagando o que pensam sobre ressocialização e qual posicionamento assumem mediante a proposição. Questione como Adriana se comportou durante a conversa, quais palavras ela usou durante a comunicação e como ela respondeu os questionamentos realizados a ela. Fale sobre a importância de como se comportar durante os eventos comunicativos e saiba o que dizer e como dizer em situações de interações linguísticas.

Por fim, faça os questionamentos que promovam a reflexão dos alunos, como, por exemplo: o que é um debate? Para que serve um debate? Como se debate? Após as respostas dos alunos, explique que no próximo encontro será estudado as etapas de um debate regrado.



Imagem retirada do CANVA

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

ENCONTRO 02

- Este encontro é dividido em várias etapas e atividades para garantir uma compreensão abrangente do assunto. Certifique-se de ajustar o tempo de cada etapa conforme as necessidades e a duração da aula.
- Explique aos alunos que **os objetivos** do encontro é: compreender o conceito de debate regrado e identificar as etapas essenciais para a realização de um debate eficaz.



Imagem retirada do CANVA

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

ETAPAS DA AULA - ENCONTRO 02

1. INTRODUÇÃO

- Inicie a aula com uma breve discussão sobre a importância do debate na comunicação e na formação de opiniões.
- Apresente os objetivos do encontro.

2. DEFINIÇÃO DE DEBATE

- Apresente uma definição formal de debate.
- Destaque a diferença entre um debate regado e um discurso informal.
- Discuta a importância das regras em um debate.

3. ETAPAS DE UM DEBATE

- Apresente as etapas essenciais de um debate conforme o quadro a seguir:

QUADRO 01: PASSOS DO DEBATE REGRADO

TÓPICO OU PROPOSTA DE DEBATE

O primeiro passo é escolher um tópico ou uma proposta clara de debate que seja relevante, controversa e adequada ao público-alvo. O tópico deve ser apresentado de forma clara e objetiva.

EQUIPES E PAPÉIS

Os participantes são divididos em equipes, geralmente duas, uma a favor (equipe pró) e outra contra (equipe contra) a proposta de debate. Cada equipe nomeia um líder ou porta-voz para apresentar seus argumentos.

PREPARAÇÃO

Antes do debate, as equipes têm tempo para pesquisar, coletar evidências e elaborar argumentos sólidos. Isso pode incluir pesquisa de fontes confiáveis, análise de dados, preparação de exemplos e definição de estratégias.

REGRAS E ESTRUTURA

São premissas regras claras para a condução do debate, incluindo o tempo de fala para cada equipe e a ordem das apresentações (geralmente pró, contrarréplica, tréplica). O moderador ou juiz também é nomeado para garantir o cumprimento das regras.

APRESENTAÇÕES INICIAIS

Após as apresentações iniciais, as equipes podem fazer umas às outras para pontos claros, desafiar argumentos e respostas. Isso ajuda a construir uma argumentação.

RÉPLICAS E TRÉPLICAS

As equipes têm a oportunidade de fazer réplicas e réplicas, em que respondam aos argumentos da equipe adversária e fortaleçam sua própria argumentação. Essas etapas geralmente têm limitações de tempo.

CONCLUSÕES

Cada equipe faz uma conclusão, resumindo seus principais argumentos e reforçando sua posição no debate.

AValiação e Julgamento

O moderador ou juiz avalia o desempenho das equipes com base em critérios predefinidos, como clareza, persuasão, uso de evidências e capacidade de resposta aos argumentos adversários. Uma equipe é declarada vencedora com base nesses critérios.

DISCUSSÃO ABERTA OU PÚBLICA

Após o debate formal, você pode ter uma discussão aberta ou participação do público para obter diferentes perspectivas sobre o tópico e continuar a discussão.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

CONTINUAÇÃO DO ENCONTRO 02

EXPLICAÇÕES

- Explique a importância de seguir essa estrutura para um debate eficaz.
- Discuta algumas regras comuns em debates, como respeitar o tempo de fala, não fazer ataques pessoais, usar fontes confiáveis, etc.
- Destaque a importância do respeito mútuo e da ética no debate.

4. CONCLUSÃO

- Resuma os principais pontos da aula.
- Reforce a importância de práticas regulares de debate para aprimorar as habilidades de comunicação e argumentação e explique que no próximo encontro terão a oportunidade assistir um debate regado presidencial.

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

ENCONTRO 03

- Inicie a aula lembrando as etapas de um debate regrado abordado no encontro anterior. Em seguida, explique à turma que o objetivo do encontro é assistir analisar um de debate regrado.
- Informe que irá assistir o debate regrado presidencial organizado pelo Grupo Bandeirantes, UOL, TV Cultura e a Folha de São Paulo onde os candidatos, Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro ficarão frente a frente durante o 2º turno das eleições presidenciais. Através do QR Code a seguir é possível acessar o vídeo do debate no site do Youtube.

FIGURA 4: QR CODE DO VÍDEO

Fonte: Elaboração no site QRLOGO (2023)

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

SEQUENCIA DO ENCONTRO 03

SUGESTÃO DE VÍDEO

FIGURA 5: DEBATE NA BAND: PRESIDENCIAL 2022 - SEGUNDO TURNO



Fonte: Captura de tela do YouTube (2023)

Esclareça que você levantará questionamentos em que os alunos precisam apresentar respostas relacionadas à organização e argumentos expostos pelos candidatos. Deste modo, é necessário controlar o tempo para as discussões. Vamos às questões.

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

SEQUENCIA DO ENCONTRO 03**SUGESTÃO DE QUESTIONAMENTOS**

1. Como a dinâmica do debate se apresenta no vídeo? Quem são os debatedores? Quem assume a função de mediador?
2. Quais as etapas do gênero debate regrado? As etapas foram cumpridas?
3. Quais estratégias argumentativas são utilizadas pelos debatedores?
4. Como os debatedores organizam suas ideias para realizar a réplica?
5. Os debatedores mantêm o respeito? Suas falas são agressivas? Em algum momento, foge da temática e ataca o lado pessoal do oponente?



Imagem retirada do CANVA

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

SEQUENCIA DO ENCONTRO 03

EXPLICAÇÕES

Mediante as explicações e respostas apresentadas pelos alunos, proponha aos discentes quais são as etapas de um debate regrado. Além disso, complemente as discussões com outros conhecimentos acerca do debate regrado, bem como a função do moderador ou mediador, dos debatedores e da audiência. Para finalizar, explique como se comportar em um debate regrado.



Imagem retirada do CANVA

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

SEQUENCIA DO ENCONTRO 03

INTEGRANTES DE UM DEBATE PÚBLICO REGRADO

MODERADOR OU MEDIADOR

É o responsável por ditar as regras, distribuir o tempo de cada debatedor (interrompe, quando for preciso), organiza o debate mediante as teses apresentadas. Além disso, realiza avaliações dos argumentos, com a incumbência de dar início e encerrar o debate.

DEBATEDORES

São os indivíduos participantes do debate que usam as técnicas argumentativas em defesa do seu ponto de vista com a intuito de convencer seu auditório.

AUDIÊNCIA / PÚBLICO

Se caracteriza como o auditório que prestigia o debate. A critério do moderador e das regras previamente estabelecidas, o público pode realizar perguntas aos debatedores. Além disso, tem o direito de se posicionar em relação ao tema discutido e escolher a melhor defesa de argumentos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalize o encontro enfatizando os tipos de argumentos expostos no debate presidencial, como eles funcionam no contexto oral, mencionando a importância das estratégias argumentativas na construção de um debate.

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

ENCONTRO 04

- Inicie explicando que objetivo deste encontro é capacitar os alunos a participarem ativamente na seleção de uma temática relevante para, posteriormente, construir e conduzir um debate regrado. Ao realizar uma votação para a escolha do tópico, os alunos terão a oportunidade de exercer seu poder de escolha e expressar suas preferências. Isso não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também os envolve ativamente no processo de decisão, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e argumentação.
- A votação é o primeiro passo para a construção de um debate significativo e enriquecedor, que permitirá que os alunos explorem diferentes perspectivas, aprimorem suas habilidades de comunicação e ampliem seu conhecimento sobre questões relevantes em nossa sociedade.



Imagem retirada do CANVA

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

SEQUENCIA DO ENCONTRO 04

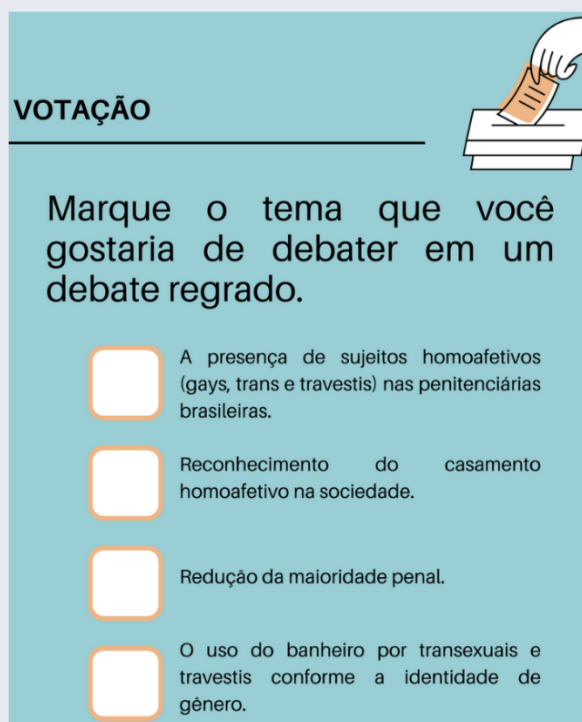
SUGESTÃO DE VOTAÇÃO

Você pode realizar esta votação mediante diferentes métodos, dependendo do contexto e das preferências dos participantes. Aqui está um exemplo simples de como conduzir a votação presencial.

1. VOTAÇÃO

Entregue o papel de votação a cada candidato com as sugestões das temáticas, conforme a imagem a seguir.

FIGURA 6: CARTÃO DE VOTAÇÃO DO TEMA PARA O DEBATE REGRADO



VOTAÇÃO

Marque o tema que você gostaria de debater em um debate regrado.

- ☐ A presença de sujeitos homoafetivos (gays, trans e travestis) nas penitenciárias brasileiras.
- ☐ Reconhecimento do casamento homoafetivo na sociedade.
- ☐ Redução da maioridade penal.
- ☐ O uso do banheiro por transexuais e travestis conforme a identidade de gênero.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

SEQUENCIA DO ENCONTRO 04

- Defina um prazo para a votação (por exemplo, 5 minutos).
- Peça aos participantes que escolham uma das quatro temáticas que eles gostariam de ver debatidas e recolha todos os cartões de votação.

2. APURAÇÃO

- Após o prazo de votação, colete os resultados.
- A temática com o maior número de votos será a escolhida para o debate.

3. ANÚNCIO

- Anuncie a temática vencedora e informe os participantes sobre o próximo passo, como discussões sobre a temática escolhida.
- Explique que o debate regrado será realizado com base na temática vencedora, e será formado grupos para realização do debate regrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Esta votação permitirá que os participantes escolham a temática que mais os interessa e que consideram relevante para discussão. Certifique-se de manter a imparcialidade e a justiça ao conduzir o processo de votação e ao organizar o debate.

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

ENCONTRO 05 - APLICAÇÃO DO DEBATE

1. INÍCIO DE CONVERSA

- Inicie a aula explicando que o objetivo é realizar um debate regrado com a temática escolhida conforme a votação do encontro anterior.
- Forneça uma visão geral dos conceitos relacionados à temática escolhida pelos discentes.

2. PREPARAÇÃO PARA O DEBATE REGRADO:

- Forneça recursos de pesquisa, como artigos, estatísticas e jurisprudência, para ambos os grupos.
- Explique as regras do debate, incluindo a importância do respeito mútuo e da apresentação de argumentos baseados em evidências.



Imagem retirada do CANVA

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

ENCONTRO 05 - APLICAÇÃO DO DEBATE

3. REGRAS DO DEBATE

1. O professor assumirá a função de mediador do debate.
2. Solicite que a turma se organize em dois grupos de alunos conforme os posicionamentos, contra e a favor. Ou, como segunda opção, realizar o sorteio. Questione qual a forma que os alunos acham mais adequada.
3. Dê um tempo para que cada grupo organize suas perguntas e argumentos para realização do debate regrado.
4. Nenhum dos debatedores poderá sobrepujar o momento de fala outro, com exceção do mediador. O debatedor que desrespeitar as regras será chamado atenção para silenciar.
5. Explique que o debate ocorrerá em duas rodadas compostas por exposição de argumentos e perguntas. Enfatize que os dois grupos terão igualdade de tempo para exposição oral. As perguntas e temáticas para arguição serão feitas pelos próprios alunos.
6. Explique que o debate poderá ter uma duração de até 30 minutos. Para exposição de argumentos, o máximo de 3 minutos, réplica 2 minutos e tréplica de 1 minuto.
7. Solicite que cada grupo determine dois debatedores que falarão representando o grupo "a favor" e "contra". A escolha do representante ficará a critério de cada grupo.
8. Solicite à turma para eleger dois representantes para documentar as ideias mais pertinentes de cada grupo para realizar a avaliação no final.

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO

ENCONTRO 05 - APLICAÇÃO DO DEBATE

4. AVALIAÇÃO

- Juntamente com os dois representantes escolhidos para registrar as ideias principais, realize uma avaliação considerando os argumentos apresentados pelos dois lados, bem como as técnicas argumentativas utilizadas em defesa da tese abordada.

5. DISCUSSÃO EM GRUPO

- Após o debate, promova uma discussão em grupo onde os estudantes possam expressar suas opiniões e discutir o que aprenderam.
- Incentive a reflexão sobre como o debate influenciou suas perspectivas.

6. CONCLUSÃO

- Encerre a aula resumindo os principais pontos discutidos no debate.
 - Destaque a importância do debate democrático e do respeito às opiniões divergentes.

OFICINA - ROTEIRO DE TRABALHO**ENCONTRO 05 - APLICAÇÃO DO DEBATE****CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta aula permite que os estudantes explorem uma questão importante e controversa, desenvolvam suas habilidades de debate, e pratiquem o pensamento crítico e a comunicação eficaz. Certifique-se de criar um ambiente seguro e inclusivo para todos os estudantes, onde as opiniões sejam respeitadas, e encoraje a empatia e a compreensão.



Imagem retirada do CANVA

CONSIDERAÇÕES FINAIS E FUTURAS

PREZADOS PROFESSORES,

A oralidade e a argumentação são habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Ao capacitar nossos alunos a comunicar-se de forma eficaz e a defender seus pontos de vista de maneira convincente, estamos preparando-os para a sociedade. Além disso, o debate é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico, da pesquisa e da análise. Isso não apenas os torna comunicadores melhores, mas também cidadãos mais (in)formados e conscientes.

Deste modo, gostaríamos de enfatizar a importância desta cartilha didática voltada para o ensino da oralidade e da argumentação, utilizando o gênero debate. Em nosso atual cenário educacional, é fundamental preparar nossos alunos não apenas para entender e expressar ideias, mas também para debater de forma lógica e convincente. Uma cartilha dedicada a esse propósito se torna uma ferramenta essencial em nossas salas de aula.

Esperamos a disseminação e utilização dessa cartilha, especialmente, nas escolas públicas, pois acreditamos que ela tem o potencial de contribuir com ensino da oralidade, fornecendo aos professores possibilidades de utilizar, ampliar e adaptar as propostas de atividades presentes neste material.

Portanto, dedicamos esse trabalho a todos os professores de língua portuguesa, de modo que possam considerar a importância dessa cartilha didática sobre a oralidade e argumentação por meio do debate e a incorporá-la em suas práticas de ensino. Através desse recurso, estamos contribuindo para um futuro em que nossos alunos possam expressar suas ideias de forma articulada, desenvolver pensamento crítico e construir um mundo onde o diálogo construtivo e a argumentação sólida sejam valorizados. A cartilha é mais do que um simples material; é uma ferramenta para a construção de conhecimento coletivo.

Ademais, destacamos que esta cartilha didática é uma ferramenta flexível e está aberta a modificações e adaptações. Encorajamos outros profissionais da educação, em particular os da área de língua portuguesa, a utilizar este recurso como uma base sólida para desenvolver trabalhos semelhantes, explorando outros gêneros textuais. A diversificação dos gêneros textuais em propostas de ensino pode enriquecer ainda mais a experiência educacional, atendendo às necessidades específicas de diferentes contextos e públicos. Portanto, convidamos a comunidade educacional a explorar e expandir as possibilidades dessa cartilha didática, personalizando-a para atender às necessidades individuais e coletivas de seus alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros** Textuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DEBATE NA BAND: PRESIDENCIAL 2022 - SEGUNDO TURNO. [S. l.], 10 jul. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iYVvk1Cels60&t=3425s>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola** (Tradução provisória de Roxane Rojo). São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (org.).

ESPECIALISTA fala sobre desafios da ressocialização de detentos. In: **YouTube**. [S. l.], 27 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3r7s4lmo2V8&t=3s>. Acesso em: 25 jun. 2022.

3 Ds das conversas: Debate, Discussão e Diálogo. **Medium**, [S. l.], p. 01-03, 15 mar. 2017. Disponível em: <https://alex Bretas11.medium.com/3-ds-das-conversas-debate-discuss%C3%A3o-e-di%C3%A1logo-6cdb7f782c36>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA – SEAP
COORDENADORIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA - COEAP
PENITENCIÁRIA ESTADUAL DO SERIDÓ
CNPJ Nº 33.863.335/0001-92

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Izabel Maria de Medeiros, matrícula:170617-9 representante legal da Penitenciária Estadual do Seridó, localizada no endereço: Rua da Liberdade, S/N no Bairro Salviano Santos, município de Caicó/RN, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: **ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA DE ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação de Amanda Aparecida da Costa e Ananias Agostinho da Silva, vinculados ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino (POSENSINO), associação UERN, UFERSA e IFRN a ser realizada na Penitenciária Estadual do Seridó – PES.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Caicó/RN, 19/09/2022



Izabel Maria de Medeiros
Mat.: 170.617-9
Diretora - PES

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE (IM)POLÍDEZ NO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA DE ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ORALIDADE E DA ARGUMENTAÇÃO

Pesquisador: AMANDA APARECIDA DA COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62989222.8.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.646.741

Apresentação do Projeto:

Este trabalho visa contribuir para a qualidade da educação no espaço prisional no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Penitenciária Estadual do Seridó (PES), em Caicó-RN. Pretende desenvolver habilidades e competências argumentativas, domínio das variedades linguísticas e proficiência da comunicação através das práticas de ensino e aprendizagem, tendo em vista as potencialidades educativas em várias dimensões.

Objetivo da Pesquisa:

* Geral: Investigar que estratégias de polidez são empregadas por alunos privados de liberdade na construção da argumentação em interações desenroladas no gênero debate.

*Específicos: 1) Identificar as estratégias de (im)polidez empregadas por alunos privados de liberdade no gênero debate; 2) Observar como as estratégias de (im)polidez impactam na construção da argumentação por alunos privados de liberdade no gênero debate; 3) Elaborar e aplicar uma cartilha didática voltada para o ensino da oralidade e argumentação no gênero debate.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o relatado, a pesquisa trará benefícios para pessoas privadas de liberdade por não serem elas contempladas em pesquisas da comunidade científica e, desse modo, “colaborar de uma forma social com um público desacreditado e excluído pelo fato de estarem em cumprimento

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

CEP: 59.607-360

Telefone: (84)3312-7032

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 5.646.741

de pena judicial".

Quanto aos riscos a pesquisadora indica que serão mínimos e pode acontecer no caso de o sujeito se sentir desconfortável durante a coleta dos dados, ao se realizar gravação sonora. Entretanto, tais riscos serão amenizados mediante a garantia de privacidade e anonimato dos colaboradores, em que não será preciso divulgar nomes dos mesmos. Os proponentes da pesquisa também indicam o risco para si próprios, por se tratar de um ambiente prisional, porém confiam nas medidas de segurança da unidade prisional que assegura a integridade física de todos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Primeiramente, o objetivo geral deve verificar SE existem estratégias de polidez empregadas pelo público alvo da pesquisa (uma vez que o título do projeto já aponta a possibilidade se sua não existência), para, posteriormente, nos objetivos específicos, procurar identifica-las e prosseguir para os demais objetivos.
- Nos objetivos específicos consta a elaboração uma cartilha didática voltada para o ensino da oralidade e argumentação no gênero debate, sua aplicação, porém não estabelece nenhuma avaliação sobre os resultados obtidos;
- Em relação à existência ou não regras de polidez, o segundo objetivo específico indica, da forma como está redigido, uma possível regra de "impolidez".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Não consta na Folha de Rosto se os participantes pertencem a algum grupo vulnerável;
- A Folha de Rosto apenas apresenta a UERN como instituição proponente, não constando a unidade (Faculdade/Departamento) ou pós-graduação onde será realizada a pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendência 1 – Reformular os objetivos elaborando-os de forma a verificar primeiramente SE existem estratégias de polidez empregadas pelo público alvo da pesquisa (uma vez que o título do projeto já aponta a possibilidade se sua não existência), para, posteriormente, nos objetivos específicos, procurar identifica-las e prosseguir para elaboração, aplicação e avaliação da cartilha didática.

Pendência 2 – Apresentar de forma mais clara os benefícios do projeto para o público visado e os riscos a que ele e os pesquisadores estarão expostos e formas mais concretas de minimizá-los. Desenvolver mais este item, demonstrando os demais benefícios que o projeto pode trazer para os

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 5.646.741

participantes.

Pendência 3 – Indicar no projeto e na Folha de Rosto se os participantes da pesquisa pertencem a grupo vulnerável no momento da apresentação da justificativa e relevância da pesquisa.

Pendência 4 – Completar as informações sobre a instituição proponente na Folha de Rosto

Pendência 5 – Numerar as páginas do TCLE de acordo com modelo disponível no site do CEP/UERN.

Considerações Finais a critério do CEP:

Uma carta com resposta as pendências deve ser enviada com a indicação dos encaminhamentos realizados. As modificações realizadas devem ser destacadas no texto. Todas as alterações no protocolo de pesquisa devem ser equivalentes em todos os documentos (Projeto, TCLE, informações básicas do projeto...). Os novos documentos (corrigidos) deverão ser nomeados com o acréscimo da palavra "alterado". Ex.: TCLE_alterado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2004739.pdf	23/08/2022 23:25:35		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Amanda.pdf	23/08/2022 23:22:57	AMANDA APARECIDA DA COSTA	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_de_audio.pdf	23/08/2022 18:14:24	AMANDA APARECIDA DA COSTA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	23/08/2022 18:13:17	AMANDA APARECIDA DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Amanda.pdf	23/08/2022 18:11:57	AMANDA APARECIDA DA COSTA	Aceito
Outros	declaracao.pdf	23/08/2022 18:11:43	AMANDA APARECIDA DA COSTA	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3312-7032

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 5.646.741

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	23/08/2022 18:08:28	AMANDA APARECIDA DA COSTA	Aceito
---	-----------------------	------------------------	---------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 15 de Setembro de 2022

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tôres
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

ANEXO C – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS⁸

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	saímos com o e dizia assim olha vai custar tanto... (mas os daqui) não há problema...
Truncamento	/	sim ahn é... mas tem ge/ tem... cara que às vezes vai num restaurante é bacana né?
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	bom mas eu acho que ginástica em () deve solucionar esse problema né?
Entonação	maiúsculas	já que o ginásio vai TANta coisa boa...acho que não custa pôr uma banheira térmica ali
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	Poden::do muito sua::ve	acho bacana à beça a pantalona viu? né? calça com a boca bem larga... bem cintura::da entende?
Silabação	-	CAMpos... espetaculares não tinha deserto... mas uma COIsa assim fan-TÁs-ti-ca um negócio
Interrogação	?	e quanto a frutas verduras assim o que vocês preferem?
Qualquer pausa	...	leva todo o período de aula... só... subindo e descendo escada
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	aqui vai melhor assim... bom... eu te digo o seguinte... ((pigarro)) tu acharias que:: todas as nossas aulas...
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -	também a comida vinha:: - era muita gente, né? muitos atletas - e a comida vinha de São Paulo
Superposição simultânea de vozes	[Ligando linhas	é difícil de explicar assim [porque tu queres ver uma coisa
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	um cara... me atacou... “que que eu faço pra tirar a barriga?” eu digo pára de tomar chope...

OBSERVAÇÕES

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (UPF, UFRGS, etc.)
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá.
3. Números: por extenso
4. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa)
6. Não se utilizam sinais de pausa típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

⁸ Normas adotadas pelo Projeto NURC/RS