

## APRENDER A ARGUMENTAR: O TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS COMO SUPORTE AOS GÊNEROS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS ESCRITOS <sup>1</sup>

Felipe Nogueira de SOUSA<sup>2</sup>  
Licenciando em Letras  
IFSP/Câmpus São Paulo

### RESUMO

Apresentamos um relato de experiência da aplicação de uma sequência didática com duas turmas de 3º ano do Ensino Médio em uma escola estadual na cidade de São Paulo durante o programa de Residência Pedagógica. Trabalhamos o gênero dissertativo-argumentativo, como exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo como suporte gêneros orais, como vídeos de palestras e de entrevistas jornalísticas. Baseamo-nos no trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que justificam a importância dos gêneros orais em sala de aula. Concluímos que o trabalho com gêneros orais formais públicos pode ser um grande auxílio à escrita do gênero dissertativo-argumentativo, em vista da necessidade de se desenvolver, na forma escrita, argumentos que são levantados de forma espontânea em debates orais.

**Palavras-chave:** Gêneros Oraís; Sequência Didática; Argumentação; Gênero Dissertativo-argumentativo.

### Introdução

Um gênero muito enfatizado durante a prática escolar é o tipo dissertativo-argumentativo, devido à exigência que se tem do domínio desse gênero em vestibulares e em outros processos seletivos, como entrevistas de emprego. O gênero dissertativo-argumentativo é certamente muito presente também na mídia, e o seu domínio, tanto de escrita quanto de leitura, faz-se essencial tendo em vista a sua importância social. Dessa forma, dedicam-se muitas horas e aulas de atividade em sala de aula para a redação de tal gênero e, em algumas escolas particulares, há disciplinas especiais dedicadas à

---

<sup>1</sup> Trabalho realizado durante o Programa de Residência Pedagógica, coordenado pela Profa. Dra. Alice Pereira Santos.

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: [nogueira1618@hotmail.com](mailto:nogueira1618@hotmail.com)

“redação”, que se traduzem, geralmente, em disciplinas em que se ensina a redação do gênero dissertativo-argumentativo como ele é exigido no vestibular.

No presente artigo, relataremos a experiência de uma prática em sala de aula com gêneros dissertativos-argumentativos, realizada com dois terceiros anos do Ensino Médio da Escola Estadual Buenos Aires, na cidade de São Paulo; mas com um diferencial: o trabalho com gêneros orais argumentativos. Cremos que o trabalho com gêneros orais do discurso têm sido subestimado na prática escolar, com um ensino geralmente voltado para o trabalho de leitura e escrita com livros didáticos. Desse modo, muitos estudantes formam-se com dificuldade tanto de compreenderem com profundidade quanto de se expressarem com confiança em gêneros orais, sendo que a comunicação oral também é parte fundamental da comunicação em ambientes formais, como em entrevistas, trabalho, escolas, universidades, etc.

Durante nossa experiência no programa de Residência Pedagógica, presenciamos pouco tempo de trabalho dedicado ao ensino dos gêneros orais, de forma a trabalhar suas características e formas, embora houvesse uma exigência frequente de apresentações de seminários e outros tipos de trabalho que envolviam apresentações orais. Faltava, a nosso ver, tanto um tipo de devolutiva, com correções adequadas sobre a expressão oral durante as apresentações, como exercícios preliminares de preparo para as apresentações.

Assim, optamos por desenvolver uma sequência didática sobre o gênero dissertativo-argumentativo em que também houvesse o trabalho com gêneros orais de caráter argumentativo como suporte ao trabalho escrito. Existe uma certa facilidade em se trabalhar com gêneros orais: por um lado, por ser um gênero que não costuma se desenvolver de forma maçante, mas sim de maneira mais espontânea; por outro, porque os alunos não estão acostumados com aulas que sejam mais faladas e conversadas, em vez disso, têm como modelo uma aula que, geralmente, se limita à leitura e escrita. Logo, o trabalho com gêneros orais pode se apresentar como algo estimulante aos alunos. Ainda, em vista da presença cada vez maior das mídias eletrônicas no dia a dia, o trabalho com gêneros orais possibilita o uso de mídias, como vídeos de canais famosos no *youtube* que são de circulação comum entre jovens. Dessa forma, os alunos conseguiriam desenvolver um ponto de vista mais crítico em relação às mídias de uso comum no seu dia a dia e a todas as informações adquiridas na internet.

Como suporte teórico à nossa sequência, voltamo-nos ao trabalho desenvolvido pelos autores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), que tratam da elaboração de sequências didáticas considerando também o trabalho com gêneros orais. Estamos de acordo com os autores quando afirmam que “[...] é possível se ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95), por isso buscamos também trabalhar em nossa sequência didática os gêneros orais.

### **Trabalhando expressão oral e escrita**

Como os gêneros textuais estruturam-se a partir de contextos comunicativos específicos, a ideia dos autores é produzir esses contextos em sala de aula, para que os alunos tenham demandas comunicativas realistas e guiem-se a partir delas para as suas produções. Dessa forma, os alunos, através do trabalho em módulos, passarão por processos de escrita e reescrita dos seus textos, que os adequarão cada vez mais às suas demandas comunicativas. Assim, tornam-se conscientes de instrumentos e estruturas verbais que lhes serão interessantes no processo, podendo ter mais autonomia em suas produções.

A sequência didática é dividida em módulos, iniciando por uma apresentação da situação comunicativa, que deverá mostrar aos alunos, de maneira clara, o objetivo do trabalho. A apresentação é, portanto, “[...] o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY 2004, p. 98). Esta apresentação pode ser feita apresentando um problema de comunicação a ser suprido, por exemplo, uma necessidade de argumentar a favor de uma opinião (como em textos argumentativos) ou de narrar um acontecimento (como em contos e relatos). Para delimitar a situação com clareza, não basta apenas apresentar um problema, mas também se deve estabelecer o público ao qual a produção se dirigirá. Assim, os autores apresentam uma estratégia interessante que coloca o aluno numa situação em que deverá mobilizar todos os seus conhecimentos linguísticos para a resolução de problemas que poderá enfrentar na sua vida extraescolar, tornando as suas produções significativas, em vez de apenas mais um exercício rotineiro em sala de aula. A segunda dimensão é a

mobilização de conteúdos que auxiliarão o trabalho. Aqui pode ser o primeiro contato dos alunos com gêneros de circulação no contexto situacional criado. Tais conteúdos serão essenciais para subsidiar as produções e é por isso que optamos por escolher, em nossa sequência, como subsídio posterior às produções, notícias relacionadas ao tema que trabalharíamos e também vídeos com exemplos de apresentações orais em que se defende um ponto de vista.

Outro ponto interessante na proposta dos autores é o trabalho com gêneros orais. Há gêneros orais correntes em situações formais que podem muito bem se relacionar com os gêneros escritos de interesse escolar. Porém, os gêneros orais não são registrados como os textos escritos e, por isso, não podem ser trabalhados da mesma forma. Nesse ponto, pode-se utilizar uma gravação de apresentações ou a articulação de conteúdos com apresentações orais. Por exemplo, os alunos verão apresentações em vídeos de oradores cativantes ou apresentações que não são muito claras. Assim será possível que constatem os elementos de tais apresentações que as tornam interessantes ou não. Sobre os gêneros orais, os autores falam de um contínuo entre textos orais espontâneos e a escrita oralizada:

O oral espontâneo, geralmente pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional, que, numa das extremidades, constitui um “modelo” relativamente idealizado, a respeito do qual, às vezes, à primeira vista, sublinha-se o aspecto aparentemente fragmentário e descontínuo que, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação. Situado na outra extremidade em relação a esse estilo oral espontâneo, temos as produções orais restringidas por uma origem escrita que identificamos ou descrevemos como a “escrita oralizada”. Esta é considerada uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada. (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 132).

Em virtude do exposto, escolhemos trabalhar, durante a sequência didática, com vídeos de personalidades famosas na mídia em que elas expõem a sua opinião, sobre o tema trabalhado na sequência, na forma de palestra e entrevista jornalística. A escolha de tais gêneros justifica-se pela forma de escrita oralizada em que se apresentam, visto que, nos gêneros presentes nos vídeos selecionados, geralmente se segue um roteiro escrito de apresentação. Devemos notar, entretanto, que a escolha dos gêneros orais

deve também ser pensada pela sua relevância como um gênero formal público, ou seja, um tipo de gênero que compete à escola ensinar. Acerca disso:

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação. (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 147)

Dessa forma, os alunos poderiam visualizar melhor o contexto de produção dos gêneros orais, entendendo qual era o público-alvo, as intenções comunicativas e os argumentos e escolhas linguísticas feitas pelos autores e, principalmente, sua relevância como gênero formal público.

Além dos vídeos como apoio ao trabalho com gêneros orais, escolhemos também notícias recentes relacionadas ao tema escolhido, retiradas de sites de comum circulação na internet, como uma forma de sensibilização e apresentação ao tema e também como material de subsídio às produções. A escolha de tais gêneros justifica-se pela importância da apresentação da situação a ser trabalhada nos gêneros estudados:

Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. O cerne de um debate pode, por exemplo, ser apresentado através da escuta de breves tomadas de posição; de um tema geral – por exemplo, animais ou homens e mulheres célebres. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99)

Partindo dessa apresentação inicial, os alunos fazem a sua primeira produção. No caso da nossa sequência, a primeira produção seria um esboço do texto dissertativo-argumentativo nos moldes exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). É bem possível que nesse momento os alunos produzam textos que não sejam suficientes ou adequados para a situação apresentada. Entretanto, tal problema não deverá ser visto como um insucesso, mas como um momento de diagnóstico, pois a primeira produção será necessária para se avaliar mais tarde qual foi o progresso obtido pela turma. Da

mesma forma, a primeira produção será o marco inicial do trabalho, a partir do qual se constatará o que deverá ser trabalhado nos módulos seguintes. A depender das capacidades dos alunos, o professor trabalhará nos módulos seguintes os problemas mais comuns nas primeiras produções, como problemas de sintaxe, ortografia, coerência ou estrutura.

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98, grifos dos autores)

O aluno deve planejar seu texto, tendo em vista a situação comunicativa; deve mobilizar seus conteúdos e realizar a produção. A fim de maximizar as chances de sucesso da sequência, os autores sugerem que o trabalho nos módulos seja feito de forma variada, com diferentes exercícios que desenvolvam as capacidades que ajudarão os alunos. Como afirmam os autores “os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98, grifo dos autores).

Durante tais atividades, os alunos poderão desenvolver um “vocabulário técnico” que lhes possibilitará tratar das suas produções de uma forma mais clara e até mesmo criar critérios de correção mais claros. O desenvolvimento desse vocabulário é relevante para a proposta de autonomia dos alunos em suas produções, pois o aluno não será apenas alguém a ser avaliado, mas também alguém capaz de avaliar, tornando-se sujeito do processo. Portanto, optamos por fazer uma aula expositiva apresentando aos alunos diversos tipos de teses e argumentos e aproveitamos as apresentações dos vídeos para exemplificá-los, de forma que os alunos desenvolvessem esse vocabulário técnico.

Após os sucessivos trabalhos com os módulos, os alunos chegam à produção final, na qual deverão ter mais claros os objetivos a serem atingidos. A avaliação das

produções pode ter um caráter somativo, tendo em vista as produções anteriores, os objetivos e o quanto foi desenvolvido durante o processo. Afirmam os autores:

No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98, grifo dos autores)

Deve-se enfatizar que o processo de reescrita é fundamental, já que um texto dificilmente será bom o suficiente na primeira tentativa; na verdade, um bom texto deve passar por sucessivas lapidações. O processo de reescrita evidenciará aos alunos os instrumentos que lhes serão úteis para que possam desenvolver suas capacidades linguísticas e também se tornarem capazes de corrigir autonomamente suas próprias produções.

### **Aprendendo a argumentar**

Delinearemos o nosso plano de sequência didática e comentaremos módulo a módulo a experiência e os resultados obtidos.

Como tema a ser tratado durante a sequência, escolhemos o debate sobre a aquisição e o porte de armas, por ser um tema de relevância atual e por permitir diferenças radicais de opiniões, que gerariam argumentos e posições variadas que estimulariam um debate.

No primeiro módulo, realizamos uma sensibilização, que apresentou indiretamente o tema, relacionando-o a notícias de violência urbana. Escolhemos duas notícias de casos similares, recentes na época da aplicação da sequência, mas com desfechos contrastantes. Uma delas era o caso de um rapaz que foi assassinado na frente da namorada após um assalto, em Osasco, na Grande São Paulo<sup>3</sup>. A outra, uma notícia de uma dupla de ladrões que invadiram uma casa de uma família praticante de artes

---

<sup>3</sup> HENRIQUE, A. Ao lado de namorada, jovem é morto ao tentar reagir a assalto em Osasco: cidade é uma das três com mais latrocínios na Grande São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 out. 2018. Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/10/ao-lado-de-namorada-jovem-e-morto-ao-tentar-reagir-a-assalto-em-osasco.shtml>. Acesso em: 7 jan. 2019.

marciais e que acabou sendo rendida e morta pela família<sup>4</sup>. Apresentamos a seguir ambas as notícias, como foram reproduzidas em sala de aula:

**Ao lado de namorada, jovem é morto ao tentar reagir a assalto em Osasco**

**Cidade é uma das três com mais latrocínios na Grande São Paulo**

15 .out. 2018 às 21h06

Alfredo Henrique

O analista de sistemas Rafael Campos Arraes, 22 anos, morreu após ser baleado duas vezes durante um assalto no domingo (14), por volta das 17h, em Osasco (Grande São Paulo). Uma câmera de vigilância registrou o crime. Segundo as imagens, Arraes subia a rua João Hoffmann, empurrando sua bicicleta, acompanhado da namorada, uma estudante de 23 anos, quando o casal foi abordado por dois ladrões em uma moto Honda XRE.

Logo após a abordagem, o analista se jogou em cima do garupa, que pulou da motocicleta e deu o primeiro tiro na vítima. Segundo a Polícia Militar, o tiro atingiu o ombro de Arraes. A moto dos bandidos caiu no chão e ficou sob a bicicleta.

As imagens mostram ainda que, enquanto o analista estava caído no asfalto, o garupa tirou a bicicleta de Arraes de cima da moto. Em seguida, ele pegou a bolsa da estudante, que ficou na calçada. No vídeo, ainda é possível ver a namorada do analista se aproximando da vítima, que está consciente.

Os bandidos então subiram na moto e o garupa deu mais dois tiros. Uma das balas atingiu o peito de Arraes, segundo a polícia. Os criminosos fugiram levando a bolsa da namorada do analista. Eles seguiram no sentido da avenida Analice Sakatauska.

Arraes chegou a ser socorrido e encaminhado ao pronto-socorro Jardim D’Abril, mas não resistiu. O 6º DP de Osasco, que investiga o caso, disse à reportagem que analisa imagens de câmeras para identificar os suspeitos.

Casos na Grande SP

Segundo a Secretaria da Segurança Pública, da gestão Márcio França (PSB), Osasco registrou entre janeiro e agosto deste ano sete casos de latrocínio (morte em roubo), fazendo com que a cidade seja uma das três da Grande São Paulo que mais registraram esse tipo de crime no período.

São Bernardo do Campo computou sete casos e Diadema 9. As três somam 46% dos 50 latrocínios registrados na Grande SP.

---

**Família de lutadores reage a assalto a casa e mata dois ladrões em Limeira**

---

<sup>4</sup> G1. Família de lutadores reage a assalto a casa e mata dois ladrões em Limeira: criminosos invadiram residência armados com uma faca e um revólver. marido, mulher e filho desarmaram suspeitos em momento de distração. **G1**, Piracicaba, 17 abr. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2015/04/familia-de-lutadores-reage-assalto-casa-e-mata-dois-ladros-em-limeira.html> Acesso em: 7 jan. 2019.



**Criminosos invadiram residência armados com uma faca e um revólver. Marido, mulher e filho desarmaram suspeitos em momento de distração.**

17/04/2015 07h56

Uma família de lutadores reagiu a um assalto à residência e matou os dois criminosos na noite de quinta-feira (16) em Limeira (SP). A mulher estava em casa com o marido e com o filho por volta das 23h30 quando o crime aconteceu.

Segundo a Polícia Militar, dois homens armados com uma faca e com um revólver invadiram a casa, que fica no bairro Ana Vecchi, e renderam a família. O marido, a mulher, ambos de 33 anos, e o filho de 18 são praticantes de artes marciais e aproveitaram um momento de descuido dos criminosos para render a dupla.

Os ladrões já tinham reunido vários objetos da família e guardavam em suas mochilas quando foram surpreendidos pelas vítimas. A família conseguiu desarmar os criminosos e matou os dois, que ficaram com várias perfurações pelo corpo, provavelmente feitas com faca de cozinha, segundo a PM.

Os dois ladrões morreram no local e ainda não foram identificados. As vítimas não tiveram ferimentos, mas a Polícia Militar reforçou que a recomendação da corporação é não reagir a assaltos.

As duas notícias, no momento da sensibilização, possibilitariam que os alunos visualizassem a relevância do tema da violência urbana em relação à discussão posterior que seria feita sobre a aquisição e posse de armas.

Após a leitura, estimulamos um debate acerca das notícias. Questionamos suas opiniões sobre elas e, em relação à notícia da família de lutadores, alguns alunos acharam desproporcional a reação da família e desnecessário o fato de terem matado os bandidos; outros acharam a reação adequada e esperada. Iniciou-se um debate em torno da legitimidade da ação e alguns alunos participaram com veemência, elaborando suas posições e argumentos. Mas, devido ao tempo limitado disponível, interrompemos esse debate e perguntamos aos alunos se tais casos eram comuns, se eles já ouviram falar de casos similares em sua cidade e bairros, e se eles se sentem seguros nas ruas. Alguns alunos manifestaram já terem sido assaltados antes e, inclusive, nas proximidades da escola. Outros narraram casos que aconteceram em seus bairros, entre eles, um caso de um policial que reagiu a um assalto e matou o criminoso, e um outro caso de latrocínio.

Como maneira de introduzir o problema a ser trabalhado durante a sequência, isto é, a questão da aquisição e do porte de armas, perguntamos aos alunos se as pessoas se sentiriam mais seguras se tivessem a posse de uma arma para lidar com tais

situações. Um segundo debate iniciou-se, em que os alunos começaram a tomar seus partidos e lançar seus argumentos. Buscamos incentivar ao máximo a participação de todos os alunos e evitar que o debate acabasse ficando centrado em poucos alunos que eram mais expressivos. Dessa forma, perguntamos a diferentes alunos suas opiniões. Alguns deles evitavam expô-las e as razões para isso podem ser variadas, mas era possível que os alunos pensassem que tinham opiniões “impopulares” e por isso optarem por não expô-las.

Creemos que os resultados desse primeiro módulo foram bem positivos e produtivos, pois conseguimos sensibilizar os alunos para a relevância do tema, de forma que eles se interessaram pelo debate e, conseqüentemente, os alunos já estavam fazendo, embora de forma mais espontânea, suas primeiras produções orais argumentativas dentro da seqüência. A partir desses primeiros debates, pudemos visualizar os argumentos e as teses mais comuns levantadas, de forma que foi possível visualizar um certo padrão que nos guiaria mais à frente.

Uma característica da produção oral é que o oral espontâneo parece, na leitura de transcrições, completamente desordenado. No entanto, todas essas manifestações de desordem podem ser analisadas na ótica de um funcionamento adequado da interação oral. (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 135).

Após esse debate inicial, apresentamos dois vídeos de opiniões contrárias sobre o mesmo tema. Buscamos selecionar vídeos de personalidades de grande relevância no debate público, tendo em vista a importância dos vídeos como gêneros públicos formais.

Os alunos tinham como tarefa a listagem de teses e argumentos apresentados em cada um dos vídeos e a comparação de suas listas com um colega, sendo uma atividade em dupla. Buscamos, nesse momento, avaliar a capacidade dos alunos de compreenderem o uso linguístico dos argumentos e serem capazes de identificá-los, de forma que pudessem entender o que estava implícito em cada um deles e o conjunto de valores implícito nas teses defendidas por cada autor.

A identificação do implícito nos argumentos possibilita uma leitura mais crítica dos argumentos, pois revela práticas sociais compartilhadas por determinados grupos da sociedade. Possenti (2017, p. 147), comentando a teoria argumentativa de Ducrot,

falando sobre as circunstâncias levantadas em argumentos, afirma “a análise das circunstâncias é decisiva para a descoberta do sentido. Mas as circunstâncias não são meros contextos; são práticas e/ou estão ligadas a ideologias, a valores sociais e históricos [...]”.

O primeiro vídeo selecionado era um trecho de uma palestra do ativista político Bene Barbosa<sup>5</sup>. Durante a palestra<sup>6</sup>, Bene Barbosa apresenta diversos dados estatísticos, fazendo uma relação entre o número de armas de fogo e o número de homicídios por habitantes, e ainda contrastando o Brasil com diversos países que possuem maior flexibilidade em relação ao acesso a armas de fogo, porém, menor número de homicídios. A argumentação seguida por Barbosa é centrada principalmente em dados estatísticos.

Os alunos foram capazes de identificar a maior parte dos argumentos listados por Barbosa e um grande número deles achou-os convincentes. Entretanto, após alguns alunos apontarem a importância de se verificar fontes e contextualizá-las, verificando outras questões que estão para além dos meros números, como o contexto social diverso entre os países, outros alunos passaram a questionar também a validade dos dados apresentados, bem como a relação feita por Barbosa. Um dos argumentos que poucos alunos foram capazes de identificar foi um argumento lançado logo no início do vídeo, quando Bene Barbosa afirma “se armas matassem, os EUA já teriam desaparecido do mapa”, o que é interessante, visto que tal argumento se trata de uma hipérbole, ou redução ao absurdo. Aproveitamos esse argumento para introduzir aos alunos o conceito de redução ao absurdo (*reductio ad absurdum*), usando-o como exemplo.

O segundo vídeo era do filósofo Leandro Karnal<sup>7</sup> participando de um debate sobre a posse de armas, em ocasião dos debates levantados por conta das promessas de campanha de Bolsonaro, em um telejornal da TV Cultura<sup>8</sup>. A argumentação de Karnal é similar à de Barbosa, porém num tom menos agressivo. Karnal afirma que segundo especialistas a posse de armas não diminui a violência e segue argumentando na mesma

---

<sup>5</sup> Benedito Barbosa, bacharel em ciências jurídicas com especialização em segurança pública, faz parte do Movimento Viva Brasil, ONG que tem como objetivo garantir aos cidadãos brasileiros o direito à posse de armas de fogo.

<sup>6</sup> MAIS armas, mais mortes? Bene Barbosa explica. [S. l.: s. n], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ztYTcEEMHtc>. Acesso em: 8 jan. 2020.

<sup>7</sup> Leandro Karnal é um filósofo, historiador e professor da Universidade de Campinas.

<sup>8</sup> LEANDRO Karnal. Posse de armas. [S. l.: s. n], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rB9g35UIHxc>. Acesso em: 8 jan. 2020.

linha, isto é, com um argumento de autoridade, até o fim do vídeo, fazendo inclusive comparações entre os EUA e Brasil.

Os alunos notaram logo a diferença no tom e na gesticulação entre os dois oradores. Afirmaram que a retórica mais agressiva de Barbosa pode contribuir no fator de convencimento. Vale lembrar que a entonação e gesticulação são de importância fundamental para a oratória:

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Esta comunicação pode também trair o falante, quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente. (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 134).

Quanto aos argumentos, os alunos comentaram em sentido parecido com os comentários feitos sobre o vídeo de Barbosa, que os dados estatísticos levantados por Karnal deveriam ter sua fonte verificada, bem como que os especialistas citados por Karnal deveriam também ser identificados, já que Karnal não cita seus nomes durante o vídeo. Aproveitamos a situação para apresentar-lhes o conceito de argumento de autoridade, já que Karnal afirma que os especialistas são unânimes em afirmar que o posse de armas não diminui a violência.

Após o encerramento desse módulo inicial de apresentação, iniciamos o segundo módulo, fazendo uma aula expositiva, listando diferentes classificações de tipos de teses e argumentos, de forma que os alunos tivessem um repertório técnico que lhes auxiliassem na construção e levantamento de seus próprios argumentos. Buscamos sempre que possível utilizar os argumentos dos vídeos e os dos próprios alunos como exemplos que ilustravam os diferentes tipos.

### **Construindo seus próprios argumentos**

Finalmente, no módulo da primeira produção de seus próprios textos dissertativos-argumentativos, orientamos que os alunos os fizessem tendo de referência a listagem feita quando lhes foram apresentados os vídeos e também o material impresso sobre os diferentes tipos de teses e argumentos. Além disso, orientamo-los a redigirem seus textos dentro dos critérios exigidos pelo ENEM, de forma que todas as redações pudessem ser avaliadas seguindo os mesmos critérios. Similarmente ao ENEM, em que há textos motivadores que apresentam gráficos e dados estatísticos, o material usado nos módulos anteriores lhes serviria como texto motivador.

Os alunos formaram duplas e trocaram seus textos para que seus colegas pudessem lê-los e fazer comentários. Cremos que esse exercício seja importante, pois, pedindo aos alunos que lessem aos seus colegas seus próprios textos, estaríamos trabalhando com um tipo de escrita oralizada que poderia proporcionar aos alunos uma experiência diferenciada dos seus próprios textos, notando consistências e incoerências nos argumentos e encadeamentos linguísticos. Os textos também deveriam ser apresentados ao professor para que o ele também pudesse comentá-lo e sugerir mudanças.

Houve grande participação nas turmas e foram poucos alunos que não entregaram suas primeiras versões. As primeiras versões apresentavam diversos problemas e inconsistências, como esperado, mas, no geral, o nível de escrita foi bom e mostrou que os alunos foram capazes de assimilar os conteúdos das etapas anteriores em suas próprias construções argumentativas. Lembremos aqui que os problemas e inconsistências apresentados nas primeiras versões não mostram um fracasso do aluno ou da sequência, mas uma oportunidade de se visualizar pontos fortes e pontos a serem trabalhados com maior atenção durante a reescrita dos textos, de forma a atender com maior eficácia às lacunas apresentadas. A esse respeito, voltamo-nos a opinião dos autores:

Este sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, esta é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode "motivar" tanto a sequência como o aluno. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100-101, grifo dos autores).

Durante a escrita, muitos alunos ficavam um longo tempo escrevendo apenas o parágrafo de introdução de seus textos e vinham constantemente pedir orientações e ideias. Cremos que esses alunos estivessem ainda pouco confiantes em relação à escrita, pois quando pedíamos suas opiniões acerca do assunto, eram capazes de expressar e desenvolver argumentos, mas não estavam confiantes em levá-los ao papel. Tendo isso em vista, dissemos aos alunos que apenas leríamos e comentaríamos seus esboços após eles estarem completos, em vez de auxiliá-los parágrafo por parágrafo, como pediam. Incentivamos ainda que fizessem um texto corrido sem muita preocupação com a estrutura típica de parágrafos ou com o uso de conectivos e elementos linguísticos mais elaborados. Dessa forma, poderiam escrever suas opiniões mais espontaneamente, de forma a assimilar a sua escrita à espontaneidade oral, e depois só precisariam passar a limpo seus textos dentro dos moldes exigidos e dentro da norma adequada.

Por conta de um feriado prolongado, os alunos tiveram cerca de duas semanas para passarem a limpo seus textos e entregarem a versão final. No dia da entrega, a maior parte dos alunos entregou suas versões. Ao corrigi-las, tivemos um resultado surpreendente, pois havia redações com uma qualidade além da que esperávamos, com uma coerência e uma coesão muito bem elaboradas. Algumas redações foram feitas por alunos que já estavam se preparando para o vestibular e esse é um fato que pode ter tido peso na qualidade da escrita. A qualidade geral dos textos era boa, foram poucos os que apresentaram insuficiências e que necessitavam de posterior reescrita. Nestes, o problema maior relacionava-se à divisão de parágrafos e à dificuldade de distinção entre os parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão. Os problemas de ortografia ou pontuação, nos limitamos a pontuá-los brevemente ao entregar as redações corrigidas. Priorizamos, durante a devolutiva, uma correção voltada para aspectos de coerência e coesão textual.

Uma das redações em especial nos impressionou por apresentar um aspecto multidisciplinar que sequer havíamos previsto. A aluna chegou a citar em seu texto a teoria de Estado de Thomas Hobbes<sup>9</sup> como fundamento para sua argumentação, argumentando que era ao Estado que cabia o uso da força para a garantia da segurança,

---

<sup>9</sup> Thomas Hobbes foi um filósofo do séc. XVII, autor de *Leviatã*, livro em que apresenta sua teoria contratualista do Estado

não aos indivíduos. Não chegamos a verificar com os demais professores da escola, mas cremos que a aluna devia ter estudado as ideias desse autor durante aulas de sociologia ou história e, por isso, usou-o como fundamento para sua argumentação.

## **Conclusão**

O trabalho desenvolvido com a presente sequência didática nos mostrou algumas possibilidades interessantes de trabalho, em vista dos resultados obtidos. Constatamos que o trabalho com gêneros orais é viável e importante, já que os alunos precisam frequentemente fazer apresentações orais de trabalhos durante o ano escolar. Na prática da Residência Pedagógica, notamos diversas vezes trabalhos de apresentação oral ao longo do ano, o que nos estimulou a incluir em nossa sequência didática o trabalho com gêneros orais. Não só isso, mas o fato de que estudávamos na universidade gêneros orais durante o semestre letivo nas disciplinas vinculadas ao estágio obrigatório também teve peso para essa escolha.

Tivemos, porém, pouco tempo disponível para trabalhar mais a fundo os gêneros orais, de modo que fossem exigidas dos alunos uma produção e apresentação oral, como um seminário, por exemplo, no qual poderíamos avaliar mais detalhadamente suas habilidades. De todo modo, a apresentação prévia com vídeos e os debates estimulantes no início da sequência se mostraram como uma boa maneira de estimular o interesse pelo tema e de apresentar a sua relevância social.

Ressaltamos, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly, que os gêneros orais a serem escolhidos na escola devem ter relevância social como gênero formal público, pois são gêneros com os quais os alunos possuem limitado contato e que lhes serão exigidos durante sua vida em diversos âmbitos. O aprendizado acontece quando rompemos com horizontes de expectativas e vamos além deles, logo, precisamos levar os alunos a trabalhar com gêneros com os quais sejam pouco familiarizados e que tenham relevância para o ambiente escolar.

Um fator, entretanto, que nos parece ser limitante para o trabalho com gêneros orais em sala de aula é o número de alunos por turma, pois, em uma turma de 30 a 40 alunos, torna-se difícil coordenar diversas falas e organizar turnos para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de participarem dos debates. Reconhecemos

que alguns alunos possuam maior inclinação a expor mais abertamente suas opiniões, mas cremos ser importante que estimulemos os demais a falarem também. Talvez devêssemos adotar outra estratégia para esse tipo de trabalho futuramente.

Gostaríamos de destacar ainda que nossas próprias expectativas foram rompidas ao nos depararmos com os resultados obtidos com as produções finais dos textos dissertativos-argumentativos. Algumas das produções superaram nossas expectativas e alguns alunos mostraram uma habilidade mais avançada na sua escrita, de forma que terminamos a sequência estimulados a realizar um trabalho mais aprofundado no futuro. O fato de uma das redações ter citado um autor clássico de uma disciplina paralela como fundamento para seus argumentos também nos fez refletir sobre um possível trabalho multidisciplinar em sequências didáticas futuras, de forma que os alunos possam notar a relevância e importância dos conteúdos trabalhados em outras disciplinas.

## Referências

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino?. *In*: SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

G1. Família de lutadores reage a assalto a casa e mata dois ladrões em Limeira: criminosos invadiram residência armados com uma faca e um revólver. marido, mulher e filho desarmaram suspeitos em momento de distração. **G1**, Piracicaba, 17 abr. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2015/04/familia-de-lutadores-reage-assalto-casa-e-mata-dois-ladros-em-limeira.html>. Acesso em: 7 jan. 2019.

HENRIQUE, A. Ao lado de namorada, jovem é morto ao tentar reagir a assalto em Osasco: cidade é uma das três com mais latrocínios na Grande São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 out. 2018. Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/10/ao-lado-de-namorada-jovem-e-morto-ao-tentar-reagir-a-assalto-em-osasco.shtml>. Acesso em: 7 jan. 2019.



LEANDRO Karnal: Posse de armas. [S. l.: s. n], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rB9g35UIHxc>. Acesso em: 8 jan. 2020.

MAIS armas, mais mortes?: Bene Barbosa explica. [S. l.: s. n], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ztYTcEEMHtc>. Acesso em: 8 jan. 2020.

POSSENTI, Sírio. **Notas sobre a semântica argumentativa**. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (org.). Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 143-152.

***LEARNING TO ARGUE: WORKING WITH ORAL GENRES AS A SUPPORT FOR  
DISSERTATIVE-ARGUMENTATIVE WRITTEN GENRES***

**ABSTRACT**

*We report here the application of a didactic sequence within two groups of the third year of High School, in a state school in the city of São Paulo during our participation in the Pedagogical Residence program. We have worked on the dissertative-argumentative genre, as required by the university admission exam Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), having as a support oral genres, like lectures and journalistic interview videos. We are based on the work of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), who argue for the importance of the oral genres in classrooms. We conclude that the work with formal and public oral genres may be of great help for the writing of the dissertative-argumentative genre, due to the necessity of developing in written form the arguments spontaneously raised in oral debates.*

**Keywords:** Oral Genres; Didactic Sequence; Argumentation; Dissertative-argumentative Genre.

**Envio: janeiro/2020**

**Aceito para publicação: junho/2020**