

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MICHELLI STEFFANI DA SILVA

**DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS
EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS:
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DO DEBATE REGRADO**

**BAURU
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MICHELLI STEFFANI DA SILVA

**DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS
EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS:
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DO DEBATE REGRADO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Educação da Faculdade de Ciências –
UNESP, Bauru, como parte dos
requisitos para obtenção do título de
licenciatura em Pedagogia, sob a
orientação da Profa. Dra. Rosa Maria
Manzoni.

**BAURU
2023**

Silva, Michelli Steffani da.

Desenvolvimento de capacidades argumentativas em crianças do ensino fundamental - anos iniciais: compreensão e produção do debate regrado / Michelli Steffani da Silva. - Bauru, 2023 138f.

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru, 2023

1. Interacionismo Sociodiscursivo e sua Engenharia Didática. 2. Ensino do oral público formal. 3. Gêneros textuais orais. 4. Debate Regrado. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

MICHELLI STEFFANI DA SILVA

**DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS
EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS:
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DO DEBATE REGRADO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni – orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru - SP

Profa. Ma. Manoela Afonso
Professora da Educação Básica – Bauru - SP

Prof. Me. Décio Dantas do Nascimento
Professor e coordenador pedagógico da Educação Básica – Iaras - SP

**BAURU
2023**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, por me permitir chegar até aqui e realizar esse sonho.

Agradeço a minha mãe, Rosane, que é a luz da minha vida, e ao meu pai, Lúcio, que sempre me incentivaram a dar o melhor de mim em tudo o que faço e por me apoiarem durante toda a graduação. Aos meus irmãos, Melissa e Morryson, aqueles por quem também luto. E a toda a minha família, que me ensinou a sempre lutar pelos seus.

À minha orientadora, Rosa Maria Manzoni, que aceitou orientar esse trabalho árduo e maravilhoso que é o ensino do oral público formal. Aquela que dedicou horas de seus dias por acreditar nessa pesquisa, que me enxergou como aluna e pesquisadora. Ela, que não sabia, mas estava comigo de todo o coração em um dos momentos mais turbulentos e que mais pensei em jogar tudo pro ar.

Às minhas amigas de graduação, que me acompanharam e sempre vão me remeter boas lembranças: Isadora, Karol, Maria Gabriela, Maria Laura e Vitória.

Às minhas Crystal Gems, as joias da minha vida.

Às minhas amigas da vida, em especial à Laís, por sempre estar comigo até nos momentos mais difíceis.

À professora Patrícia, que me permitiu pertencer à sua sala e aos seus alunos durante todo esse trabalho de conclusão de curso.

À professora Manoela Afonso e ao professor Décio Dantas do Nascimento pelo aceite em compor a banca examinadora.

Aos incríveis Lev Semenovich Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Michèlle Noverraz, Anna Rachel Machado, Adair Vieira Gonçalves, Terezinha Barroso e Rosa Maria Manzoni, os quais me inspiraram e me inspirarão durante minha vida e prática docente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

PI – Produção Inicial

PF – Produção Final

SD - Sequência Didática

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

MDG – Modelização Didática do Gênero

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

C – Contra (grupo de debatedores contra a temática levantada)

F – Favor (grupo de debatedores a favor da temática levantada)

P – Público (público do debate regado)

STA – Sequência Textual Argumentativa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática proposta pela Escola de Genebra.....	29
Figura 2 - Plano global prototípico da argumentação proposto por Barroso (2011)	31
Figura 3 - Modelo didático do gênero debate regrado proposto por Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021)	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grade de análise das Produções Iniciais e Finais do gênero debate regrado, baseada em Bronckart (2003)	39
Quadro 2 - Sinopse da SD para desenvolver capacidades argumentativas em crianças do 4º Ensino Fundamental – anos iniciais em torno do gênero debate regrado.....	43
Quadro 3 - Consigna das produções textuais do debate regrado.....	49
Quadro 4 - Produção Inicial dos alunos.....	58
Quadro 5 - Operadores textuais usados na Produção Inicial.....	74
Quadro 6 – Produção Final dos alunos.....	76
Quadro 7 - Operadores textuais usados na Produção Final.....	100
Quadro 8 - Comparação das formas de planificação da Sequência Textual Argumentativa encontradas na Produção Inicial e na Produção Final.....	108
Quadro 9 - Oficina 1.....	120
Quadro 10 - Oficina 2.....	122
Quadro 11 - Oficina 3.....	124
Quadro 12 - Oficina 4.....	128
Quadro 13 - Oficina 5.....	128
Quadro 14 - Oficina 6.....	131
Quadro 15 - Oficina 7.....	132
Quadro 16 - Oficina 8.....	133
Quadro 17 - Oficina 9.....	134
Quadro 18 - Oficina 10.....	134
Quadro 19 – Produção Final.....	135

SILVA, M. S. **Desenvolvimento de capacidades argumentativas em crianças do ensino fundamental – anos iniciais: compreensão e produção do debate regrado**. 138f. Trabalho de Conclusão de Curso – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi concretizado a partir da necessidade de se desenvolver o conhecimento do ensino do oral público formal e as capacidades argumentativas de estudantes do ensino fundamental – anos iniciais. Assim, objetivou articular o ensino do oral público formal e o ensino de capacidades de linguagem argumentativa, mediado pelo gênero oral debate regrado, nos estudantes de 4ª ano, do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Município de Bauru, interior do estado de São Paulo. A pesquisa partiu do seguinte questionamento: Como articular o ensino do oral público formal e o ensino de capacidades de linguagem argumentativa a uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais - visando ao desenvolvimento de conhecimentos do uso dessa modalidade de língua e ampliando seu ponto de vista em diferentes graus? Teve como objetivos verificar o potencial argumentativo do gênero debate regrado para promover a articulação do ensino do oral público formal e desenvolver capacidades de linguagem argumentativa; desenvolver a linguagem oral formal a partir do gênero debate regrado, com foco no contexto de produção (quais são os papéis sociais dos participantes da interação social por meio desse gênero) e na sua estrutura (plano global do texto); e gestar a argumentação por convencimento por meio de atividades de linguagem que desenvolvam os conhecimentos linguísticos e as representações dos mundos formais dos alunos de forma que estes ancorem seu ponto de vista sobre algo. A fundamentação teórico-metodológica sustenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003) e de sua Engenharia Didática (DOLZ e SCHNEUWLY, [2004]2011) para iluminar o processo de ensino e aprendizagem das capacidades de linguagem argumentativa requeridas na produção do texto exemplar do gênero debate regrado. O percurso metodológico da pesquisa seguiu a metodologia da Sequência Didática, proposta pela Escola de Genebra, para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do oral público formal e de capacidades argumentativas por meio do gênero debate regrado. No interior dessa SD foram realizadas 10 oficinas, totalizando 43 atividades, além das produções textuais inicial e final que constituíram o *corpus* de análise. Os textos de ambas as produções foram analisados pelas categorias de análise textual propostas pelo ISD (BRONCKART, 2003). Os resultados mostram algumas potencialidades do gênero oral debate regrado para o desenvolvimento da fala pública formal e das capacidades de linguagem argumentativas; para gestar o raciocínio argumentativo segundo a estratégia de convencimento e para ampliar o sistema de referência dos estudantes do 4º ano sobre o tema do debate regrado.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo e sua Engenharia Didática. Ensino do oral público formal. Gêneros textuais orais. Debate Regrado.

SILVA, M. S. **Desenvolvimento de capacidades argumentativas em crianças do ensino fundamental – anos iniciais: compreensão e produção do debate regrado**. 138f. Trabalho de Conclusão de Curso – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

ABSTRACT

This Course Completion Work was carried out based on the need to develop knowledge of formal public oral teaching and the argumentative skills of elementary school students – early years. Thus, it aimed to articulate the teaching of formal public oral and the teaching of argumentative language skills, mediated by the oral genre of regulated debate, in 4th year elementary school students at a public school in the municipality of Bauru, in the interior of the state of São Paulo. Paul. The research was based on the following question: How to articulate the teaching of formal public oral and the teaching of argumentative language skills to a 4th year class of Elementary School - initial years - aiming at developing knowledge of the use of this language modality and expanding its point of view to different degrees? Its objectives were to verify the argumentative potential of the regulated debate genre to promote the articulation of formal public oral teaching and develop argumentative language skills; develop formal oral language based on the regulated debate genre, focusing on the context of production (what are the social roles of the participants in social interaction through this genre) and its structure (global plan of the text); and manage argumentation for persuasion through language activities that develop students' linguistic knowledge and representations of their formal worlds so that they anchor their point of view about something. The theoretical-methodological foundation is based on the theoretical-methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2003) and its Didactic Engineering (DOLZ and SCHNEUWLY, [2004]2011) to illuminate the process of teaching and learning the required argumentative language skills in the production of an exemplary text of the regulated debate genre. The methodological path of the research followed the Didactic Sequence methodology, proposed by the Geneva School, for the development of teaching and learning formal public oral and argumentative skills through the regulated debate genre. Within this SD, 10 workshops were held, totaling 43 activities, in addition to the initial and final textual productions that constituted the corpus of analysis. The texts of both productions were analyzed using the textual analysis categories proposed by ISD (BRONCKART, 2003). The results show some potential of the oral debate genre for the development of formal public speech and argumentative language skills; to manage argumentative reasoning according to the persuasion strategy and to expand the reference system of 4th year students on the topic of regulated debate.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism and its Didactic Engineering. Teaching formal public oral skills. Oral textual genres. Ruled Debate.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	17
2.1 O desenvolvimento da linguagem no ser humano	17
2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo.....	20
2.2.1 Análise de textos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.....	21
2.2.2 O ensino do oral na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.....	23
2.2.3 A Engenharia Didática do Interacionismo Sociodiscursivo.....	27
2.2.3.1 A modelização didática dos gêneros.....	28
2.2.3.2 A sequência didática em torno de gêneros.....	29
2.3 Uma breve incursão pelo campo da Argumentação.....	30
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	33
3.1 Procedimentos metodológicos.....	33
3.2 Contexto da pesquisa: breve apresentação da escola sede da pesquisa.....	36
3.2.1 Sujeitos da pesquisa.....	37
3.2.2 Formação do <i>corpus</i> de análise.....	37
3.2.3 Critérios de análise das produções textuais.....	38
3.2.4 Planejamento das ações da pesquisa para o enfrentamento da problemática.....	40
3.2.4.1 Modelização didática do gênero debate regrado.....	40
3.2.4.2 Sinopse da Sequência Didática para ensino do oral formal em torno do gênero debate regrado	42
3.2.4.2.1 Descrição das atividades desenvolvidas na SD em torno do gênero debate regrado...48	
4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS.....	58
4.1 Análise da Produção Inicial.....	58
4.2 Análise da Produção Final	76
4.3 Análise comparativa entre a Produção Inicial e a Produção Final	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	117
Anexo 1 – Link dos vídeos das práticas de referências	117
Anexo 2 – Transcrição adaptada do debate regrado O uso da informática na Educação (TV Cultura - Programa Opinião Nacional)	118
APÊNDICES.....	120
Apêndice 1 - Trecho transcrito do vídeo “Debate Regrado em 4 min.” (Canal “Adoro saber”, Youtube)	120
Apêndice 2 - Atividades da Sequência Didática em torno do gênero debate regrado	120
Apêndice 3 – Termo de Autorização/Anuência Institucional	136
Apêndice 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais	137

“[...] a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta.”

(Vigostki, 2001)

1 INTRODUÇÃO

Linguagem e comunicação são temas dos quais sempre gostei muito. No decorrer de minha vivência no curso de Pedagogia, da Unesp Bauru - SP, deparei-me com uma disciplina apresentando um conteúdo que me encantou de maneira extraordinária. Ao cursar a disciplina de *Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias II*, ministrada pela Professora Doutora Rosa Maria Manzoni, docente do curso de Pedagogia, encontrei nos gêneros textuais da linguagem oral a minha paixão. Ademais, entender de que forma podemos utilizar o oral público formal nas aulas de Língua Portuguesa na escola e quais são as possibilidades de desenvolver capacidades específicas de cada gênero nos alunos muito me interessa. Por essa razão a escolha do tema desta pesquisa, cujo propósito é investigar como o ensino sistematizado e intencional da linguagem oral, por meio de gêneros textuais na escola, pode influenciar na comunicação de crianças do Ensino Fundamental nos anos iniciais, de uma Escola pública do interior do Estado de São Paulo.

Tendo como foco o desenvolvimento das capacidades de linguagem oral nos alunos, vimos a possibilidade de articular o ensino do oral público formal e o ensino de capacidades de linguagem argumentativa a uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, com vistas a desenvolver conhecimentos do uso dessa modalidade de língua e a ampliar seu ponto de vista sobre algo em diferentes graus.

Esta pesquisa usou como referencial teórico o Interacionismo Sociodiscursivo, uma teoria da Psicologia da Linguagem com uma visão psicossociológica dos gêneros textuais. Sendo assim, uma abordagem geral e conjunta do pensamento psicológico, estudada e trabalhada por Bronckart, Dolz e Schneuwly (BRONCKART, 2003; DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B., [2004] 2011). Os três estudiosos têm Vigotski como sua fonte de referência maior. Ademais, os estudos de Vigotski (2001) sobre o desenvolvimento da palavra e pensamento também são referenciais teóricos para este trabalho. Por fim, o texto de Barroso (2011) sobre uma proposta de didatização dos gêneros do argumentar finaliza os referenciais teórico-metodológicos utilizados por nós.

Acreditamos que esta investigação trará contribuições efetivas para o ensino de Língua Portuguesa, de modo geral, e para o ensino do oral de modo específico, pois irá elucidar, produzir e coletar dados da linguagem oral, conteúdo pouco estudado e tão necessário para o desenvolvimento humano e para o domínio dessa modalidade de língua para interações sociais. Contribuirá também para que os professores que ensinam Língua Portuguesa possam compreender a necessidade de se ensinar a linguagem oral e de que forma podem fazê-lo em sala de aula, de

forma efetiva. Como consequência, poderá contribuir para o aprimoramento do ensino da linguagem escrita em sala de aula, uma vez que o oral influencia o escrito e vice-versa. Ademais, contribuirá para o desenvolvimento de dispositivos didáticos que ampliem as possibilidades de ensino do oral na escola.

As ações da pesquisa orientaram-se a elucidar o que deve ser o ensino do oral na escola para os profissionais da educação, sua importância, tanto para o ensino e aprendizado das crianças, quanto para a formação de consciência crítica e política dentro das instituições escolares. Também mostrar que o ensino do oral pode contribuir para que os alunos consigam se expressar de uma forma superior à que estão se comunicando, ampliando seus horizontes de expectativas. Nesse sentido, esta pesquisa contribui para pautar a necessidade emergente do ensino do oral na escola, justificar a inclusão desse conteúdo no currículo de Língua Portuguesa, com o mesmo peso de importância da língua escrita, da leitura e da gramática.

A questão-problema que deu norte para a pesquisa foi: Como articular o ensino do oral público formal e o ensino de capacidades de linguagem argumentativa a uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais - visando ao desenvolvimento de conhecimentos do uso dessa modalidade de língua e ampliando seu ponto de vista sobre algo em diferentes graus?

Para responder a esse questionamento, estabelecemos como objetivo geral: articular o ensino do oral público formal e o ensino de capacidades de linguagem argumentativa a uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, com vistas a desenvolver conhecimentos do uso dessa modalidade de língua e ampliar seu ponto de vista em diferentes graus.

Como objetivos específicos estabelecemos:

- 1) verificar o potencial argumentativo do gênero debate regrado para promover a articulação do ensino do oral público formal e desenvolver capacidades de linguagem argumentativa;
- 2) desenvolver a linguagem oral formal a partir do gênero debate regrado, com foco no contexto de produção (quais são os papéis sociais dos participantes da interação social por meio desse gênero) e na sua estrutura (plano global do texto);
- 3) gestar a argumentação por convencimento por meio de atividades de linguagem que desenvolvam os conhecimentos linguísticos e as representações dos mundos formais dos alunos de forma que estes ancorem seu ponto de vista sobre algo.

Na primeira seção deste trabalho, intitulada “Fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa”, são apresentados os referenciais teórico-metodológicos que fundamentaram a pesquisa. Durante a seção, são apresentados alguns recortes dos estudos de Vigotski a respeito da aquisição da linguagem no ser humano; a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); a análise de textos na perspectiva do ISD; e incursões sobre o ensino do oral na perspectiva do ISD; a engenharia didática do ISD; as ferramentas didáticas: modelização didática do gênero e a proposta de sequência didática, elaboradas por Dolz, Schneuwly e seus colaboradores ([2004]2011); e, finalmente, sobre a descrição do campo da argumentação.

Na segunda seção deste trabalho, intitulada “Abordagem metodológica da pesquisa”, descrevemos a metodologia da elaboração e realização da pesquisa. Nesta, apresentamos o tipo de pesquisa realizada; o contexto em que a pesquisa está inserida; a apresentação da Escola onde foi realizada a intervenção didática; os sujeitos da pesquisa; a formação do *corpus* de análise; os critérios de análise das produções textuais realizadas; a grade de análise das produções inicial e final; o planejamento das ações da pesquisa para o enfrentamento da problemática; a modelização didática do gênero debate regrado; a sinopse da Sequência Didática (SD) para ensino do oral público formal em torno do gênero debate regrado; e a descrição das atividades desenvolvidas na SD em torno do gênero debate regrado.

Já na terceira seção, nomeada “Análise das produções textuais dos alunos”, desenvolvemos a análise dos textos orais produzidos dos alunos. É nessa seção que analisamos a produção inicial e a final dos alunos com base no referencial teórico apresentado na primeira seção e na grade de análise construída para esse fim. A partir disso, apresentamos e discutimos os resultados obtidos no desenvolvimento de tais produções. O objeto de pesquisa foram as operações de linguagem realizadas pelos alunos na produção do gênero oral debate regrado, cuja investigação foi feita a partir de algumas categorias de análise textual postuladas por Bronckart (2003). Essas operações envolvem as capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas, operações com elementos não-verbais e operações relacionadas à mobilização de formas linguísticas características da fala pública formal.

Por fim, na última seção deste trabalho de conclusão de curso, composta pelas Considerações Finais, esboçamos algumas generalizações feitas com base nos resultados alcançados com esta pesquisa. Essa seção foi construída para refletir sobre o trabalho desenvolvido e para usá-la como espaço aberto ao diálogo tanto para aprofundar o debate sobre o ensino de

linguagem oral pública formal para as crianças do ensino fundamental – anos iniciais, quanto para encorajar a realização de novos trabalhos de pesquisa sobre o ensino desse oral nas escolas, partindo dos fundamentos no ISD.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa. Em um primeiro momento, serão apresentados alguns recortes teóricos dos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento da linguagem no ser humano, discutindo conceitos como a apropriação da linguagem oral; a relação pensamento e palavra e a construção da fala exterior. Em um segundo momento, descrevemos a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); a análise de textos na perspectiva do ISD; o ensino do oral público formal na perspectiva do ISD; e sua Engenharia Didática. Em sequência, apresentamos as ferramentas didáticas, modelização didática do gênero e sequência didática, elaboradas por Dolz, Schneuwly e seus colaboradores ([2004]2011), que fundamentam o ensino de língua portuguesa usando os gêneros textuais como instrumento e objeto. Por fim, encerramos esta seção com uma breve incursão pelo campo da argumentação, subseção na qual trabalhamos o plano global do discurso argumentativo e os conceitos de convencimento e persuasão, os quais ancorarão a intervenção didático-pedagógica deste estudo.

2.1 O desenvolvimento da linguagem no ser humano

A apropriação da linguagem oral é um grande processo pelo qual passamos que se inicia desde cedo dentro do nosso desenvolvimento. De acordo com Vigotski (2001), para que a expressão oral aconteça, é necessário que haja o cruzamento de duas funções psíquicas de natureza genética distinta, pensamento e linguagem, o qual ocorre aproximadamente aos dois anos de idade. Para Vigotski (2001, p. 409),

Antes de passar à descrição esquemática desse processo e antecipando o resultado da futura exposição, digamos a respeito da idéia básica e diretriz que toda a investigação subsequente deve desenvolver e elucidar o seguinte: a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.

Observa-se que é um movimento de ida e de volta, no qual acontece uma troca entre os processos, criando assim uma interdependência entre eles. Ambos não são dependentes de início,

esse movimento de correlação vai se modificar e se desenvolver ao longo do tempo e das experiências do indivíduo com o meio físico e social. Sendo assim, Vigotski (2001, p. 396) afirma que “O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”.

Outro conceito ressaltado por Vigotski é que, de início, o pensamento da criança, quando bebê, evolui sem a linguagem; igualmente, seus primeiros balbucios serão uma forma de comunicação sem o uso do pensamento. Entretanto, a função social da fala já é reconhecida nos primeiros meses de vida da criança, na fase pré-intelectual da linguagem, em cujo período ela tenta comunicar, através de sons como o choro, a risada, os resmungos etc., seus desconfortos e prazeres para os adultos. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 418),

A princípio encontramos na criança a não-consciência das formas e dos significados das palavras, bem como a não-diferenciação de uns e de outros. A criança percebe a palavra em sua estrutura sonora como parte do objeto ou como uma propriedade sua inseparável de outras propriedades. Tudo indica tratar-se de um fenômeno inerente a toda a consciência lingüística primitiva.

A fase crucial desse desenvolvimento ocorre por volta dos dois anos de idade da criança, podendo haver diferenças de acordo com as singularidades de processos de desenvolvimento de cada indivíduo, onde as curvas do pensamento pré-lingüístico e da linguagem pré-intelectual irão se encontrar e se juntar, iniciando assim uma nova organização do pensamento e da linguagem. Aqui, o pensamento torna-se verbal e a fala, racional. Também é quando a criança descobre que cada coisa tem seu nome e a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados. Segundo Vigotski (2001, p. 130),

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.

O psicólogo bielorrusso (2001) acrescenta que quem melhor definiu esse processo foi Stern. Para esse autor (2001, p. 130-131), “Stern descreveu antes e melhor que os demais esse acontecimento de suma importância no desenvolvimento psicológico da criança. Ele mostrou que nela despertam a consciência obscura do significado da linguagem e a vontade de dominá-lo”.

Muitos questionamentos quanto a esse desenvolvimento em consequência ao entrelace de pensamento e linguagem são levantados: se esse cruzamento acontece só em ambos os processos ou fora deles também; se ocorre de forma imediata, como um estalo, ou de forma gradual; se é consequência de uma descoberta do indivíduo ou de uma simples ação morfológica ou de uma longa mudança funcional; e com qual idade se alinha, se com a idade dos dois anos ou a idade escolar. Entretanto, há um questionamento que é indiscutível: o fato de ambos os processos se cruzarem em algum momento. De acordo com Vigotski (2001, p. 148),

Podemos resumir o que nos ficou dessa análise da ontogênese da linguagem e do pensamento. Aqui, as raízes genéticas e as vias de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se revelam até certo ponto diferentes. A novidade é o fato de que ninguém contesta que as duas vias de desenvolvimento se cruzam. E não contestam se isso acontece em um ou vários pontos, se ocorre de forma súbita, catastrófica ou evolui de modo lento e gradual e só depois irrompe, se é o resultado de uma descoberta ou de uma simples ação estrutural ou de uma longa mudança funcional, se coincide com a idade dos dois anos ou com a idade escolar. Independentemente dessas questões ainda controversas, uma questão fundamental continua inquestionável: o fato do cruzamento de ambas as linhas de desenvolvimento.

Vigotski observa que a criança inicia a dominação da fala exterior construindo-a da parte para o todo. De início, ela utiliza sons que podem ser traduzidos em palavras, como por exemplo o som da letra A para indicar que está com sede. Depois, utiliza palavras para formar frases com uma complexidade cada vez maior, como por exemplo o uso da palavra água, que pode ser traduzido como “Quero beber água” e logo mais, ao dominar as palavras e seus significados, faz a formação de orações complexas e completas, utilizando toda a estrutura semântica e seus por menores. Segundo Vigotski (2001, p. 410),

Sabe-se que o aspecto externo da linguagem se desenvolve na criança a partir de uma palavra no sentido da concatenação de duas ou três palavras, depois no sentido de uma frase simples e da concatenação de frases para redundar, mais tarde, em proposições complexas e numa linguagem coordenada e formada pela série desenvolvida de orações. Desse modo, ao assimilar o aspecto fásico da linguagem a criança caminha das partes para o todo. Sabe-se igualmente que, por seu significado, a primeira palavra da criança é uma frase inteira: uma oração lacônica. No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados o seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica.

Também, o avanço da fala em direção às frases auxilia o pensamento a progredir para partes mais bem definidas, afinal, “Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica.” (VIGOTSKI, 2001, p. 412).

O desenvolvimento da linguagem é extremamente importante para o ser humano. É principalmente através dela que é possível a interiorização dos conteúdos histórica e culturalmente acumulados, seja de forma oral ou escrita, possibilitando, assim, que a natureza social das pessoas se torne igualmente sua natureza psicológica. Esse processo de interiorização ocorre através do contato que o indivíduo tem de forma social com o exterior, interioriza os conhecimentos adquiridos através desse contato passando-os para o individual. É o processo de passar do interpessoal para o intrapessoal. Esse movimento de internalização necessita da utilização de signos e supõe uma evolução não linear na qual ocorre uma série de transformações qualitativas na consciência da criança.

Observa-se que a apropriação e o amadurecimento da linguagem oral são deveras importantes para nossa comunicação e quanto mais a complexificamos, é possível progredir e transformar nossa consciência, trazendo clareza em nossa forma de se comunicar com outras pessoas. Também é notório que, de início, essa apropriação é realizada de forma espontânea com os estímulos que recebemos desde que nascemos, seja em nossa esfera privada ou social. Entretanto, são necessárias outras formas de estímulos para que possa ser desenvolvida dessa forma mais complexa. Esses estímulos devem ser realizados na escola por meio do ensino e aprendizagem da linguagem oral.

2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma teoria da Psicologia da Linguagem com uma visão psicossociológica dos gêneros textuais, sendo assim, uma abordagem geral e conjunta do pensamento psicológico, e possui como objeto de análise “a linguagem, o agir e o pensamento consciente humano.” (GONÇALVES, 2011, p. 33). O ISD prioriza as interações sociais entre os indivíduos e as situações de comunicação presentes no cotidiano, considerando a linguagem como interação na qual sua concepção será tomada pela linguística da enunciação. Para Gonçalves (2011, p. 33-34), a linguagem no ISD “reconhece o sujeito ativo em sua produção linguística, o qual realiza

um trabalho constante com a linguagem nos textos orais e escritos, resultado da exploração, consciente ou não, dos recursos formais e expressivos que a língua coloca à disposição do falante.”

Essa visão psicossociológica do ISD (Machado, 2004, p. 17) foi desenvolvida no quadro da *Psicologia da Linguagem* e da *Didática de Línguas* e tem sido desenvolvida na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra, pelos pesquisadores Bronckart, Schneuwly e Dolz. Os três estudiosos têm Vygotsky como sua fonte de referência maior, “fazendo uso de uma abordagem marxiana e, portanto, dialética, dos fenômenos psicológicos” (Bronckart, 2002, apud MACHADO, 2004, p. 17).

2.2.1 Análise de textos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

Ao objetivar ensinar Língua Portuguesa, especificadamente produções orais, utilizando o ISD como teoria na qual este trabalho se apoia, vale antes explicar o conceito de *texto* nessa perspectiva. De acordo com Machado (2004, p. 19), *texto* é definido como “toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário”. A autora também ressalta que, segundo Bronckart (1997, apud MACHADO, 2004, p. 19), o texto pode ser considerado como “a unidade comunicativa de nível superior”.

A partir da definição do conceito de texto, surge a necessidade de se definir gêneros textuais, nos quais os textos são materializados. De acordo com Machado (2004, p. 19),

parece que a definição de gênero de texto subjacente era a de que gênero de texto é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem.

Assim, os gêneros textuais são construídos de acordo com as necessidades de comunicação do homem. Eles foram e são criados pela sociedade ao longo do tempo, sendo objetos sociais, históricos e culturais da humanidade.

Partindo da definição desses dois conceitos, *textos* e *gêneros textuais*, apresentaremos as categorias de análise do texto postuladas por Bronckart (2003) e descritas por Gonçalves (2011), seguindo as três capacidades de linguagem, quais sejam (DOLZ E SCHNEUWLY, [2004]2011): capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Cada uma delas possuem operações que devem ser ensinadas para a realização de uma produção textual.

As capacidades de ação são representações que o produtor do texto faz/deve fazer para que, assim, consiga realizar uma adaptação do que se está produzindo às características do contexto e do conteúdo temático. Portanto, essa capacidade integra operações de duas naturezas: operações do contexto de produção e do conteúdo temático.

O contexto de produção refere-se à situação de interação ou de comunicação a qual o agente-produtor está envolvido, estando também ele situado nas coordenadas espaço-temporais ligadas ao *mundo físico*, cuja categoria integra o lugar de produção do texto, o momento da produção, o emissor e o receptor do texto. Já o *mundo social* está ligado aos valores e contratos do agente-produtor e o *mundo subjetivo* constitui-se nas ideias que o agente-produtor faz de si no momento de colocar a linguagem em jogo. Ao juntar ambos os mundos, social e subjetivo, há o *mundo sociossubjetivo* que, por sua vez, é integrado por quatro categorias: o lugar social da interação, o papel social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação.

O conteúdo temático é o conjunto de informações que estão presentes em um determinado texto. Segundo Bronckart (2003 *apud* GONÇALVES, 2011, p. 52), conteúdo temático “são representações que o agente-produtor constrói tendo em vista seu lugar social, o objetivo da interação em curso”.

Já as *capacidades discursivas* referem-se às opções contextuais que o agente-produtor deve fazer devendo articular o *plano global do texto*, os *tipos de discurso* e os *tipos de sequências textuais*. Essas opções são definidas por Bronckart (2003) como infraestrutura geral dos textos.

O plano global do texto é, de forma concreta, a organização de um texto produzida por um agente-produtor seja ele quem for. Os tipos de discurso (interativo, teórico, relato interativo e narração), de acordo com Bronckart (2003, p. 149), são

como *formas linguísticas* que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional.

Por fim, os tipos de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva) referem-se a uma decisão tomada pelo agente-produtor que se orienta por meio das representações de seus destinatários. Vale ressaltar a existência de outros tipos de planificação, como o *script* e a esquematização. O script acontece quando os acontecimentos ou ações de uma história são escritos em ordem cronológica, sem nenhum processo de tensão. Já a esquematização

acontece quando o objeto é neutro, se desenvolvendo em uma seção textual que informa ou expõe, sem explicitações.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, são constituídas por *mecanismos de textualização* e *mecanismos enunciativos*. Os mecanismos de textualização (conexão e coesão verbal e nominal), de acordo com Sousa (2003, *apud* GONÇALVES, 2011, p. 72), têm a função de “marcar as articulações entre as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto”. E os mecanismos enunciativos possuem as operações de gerenciamento das vozes e das modalizações.

2.2.2 O ensino do oral na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

O ensino da oralidade nas escolas está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A oralidade não deve ser confundida com a oralização de textos escritos, como na maioria das vezes acontece, dentro da sala de aula. Embora a oralização da escrita integre o ensino da linguagem oral, não é a oralidade em si. Seu ensino e entendimento vai muito além disso.

A fala influencia a escrita e a escrita influencia a fala. Se uma se desenvolve, a outra consequentemente é alterada. Para que o homem possa se inserir na sociedade, é necessário que domine a escrita e a fala, possibilitando seus acessos em diversas práticas sociais, como a comunicação, o acesso à informação, construção de visão de mundo, entendimento de diferentes visões de mundo, compartilhamento de tais visões, compreensão e produção de conhecimentos.

Em cada esfera social é exigido um certo comportamento, uma certa forma de se comunicar, assumindo saberes linguísticos e não-linguísticos específicos. Um professor, um jornalista, um feirante, um político ou uma negociação de poder brincar ou não entre a criança e seu responsável, é um exemplo da diversidade de comunicação em relação ao seu objetivo de interação. Cada situação discursiva exigirá do agente enunciativo uma forma de comunicação específica, a depender da esfera social; do objetivo de comunicação; de quem é o público receptor do texto e do contexto. Quanto ao objetivo de comunicação também é diverso, como por exemplo, transmitir um conteúdo aos alunos; reportar uma notícia em rede nacional aos telespectadores; negociar o preço de um maço de alface; apresentar um discurso em comício, expondo suas propostas de governo à

população; ou persuadir ou convencer um responsável de poder ou não brincar mais um tempo na rua com os amigos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) (Brasil, 1997) apresentam-nos qual é o papel da escola no ensino da oralidade, visto que é um conhecimento adquirido fora da esfera escolar, mas que deve ser ensinado e aprimorado. O ensino e o aprimoramento do oral devem adequar-se à cada contexto presente e exigido em diversas situações, principalmente em contextos públicos formais da sociedade, sempre por meio de um ensino com sentido para o aluno. De acordo com os PCNLP (BRASIL, 1997, p. 27),

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Os PCNLP (BRASIL, 1997, p 26) ainda ressaltam que não é o ensinar a “falar correto”, uma concepção que Dolz e Schneuwly ([2004]2011) também discutem e sobre a qual discorreremos nesta seção, mas sim adequar à fala a cada situação comunicativa diferente, produzindo o efeito objetivado,

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

Ademais, os PCNLP (BRASIL, 1997) apresentam-nos usos e formas da linguagem oral no segundo ciclo de ensino fundamental - anos iniciais. Constam nesse documento (p. 82-83), as seguintes práticas de linguagem oral:

- Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do

significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-lingüísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).

- Utilização da linguagem oral em situações como as do primeiro ciclo, ampliando-as para outras que requeiram:
 - maior nível de formalidade no uso da linguagem;
 - preparação prévia;
 - manutenção de um ponto de vista ao longo da fala;
 - uso de procedimentos de negociação de acordos;
 - réplicas e tréplicas.
- Utilização de recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise.

A oralidade como prática de linguagem, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), destinada aos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental – anos iniciais - contém dois objetos de conhecimento e duas habilidades, tendo cada objeto sua respectiva habilidade. O primeiro é a “Forma de composição de gêneros orais”, possuindo como habilidades a de classificação, qual seja, (EF35LP10). Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 112-113),

Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.)

Já o segundo, “Variação linguística”, tem como objeto de conhecimento o código (EF35LP11), o qual a BNCC (BRASIL, 2018, p. 112-113) descreve como

Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

Schneuwly ([2004]2011) apresenta-nos e critica duas abordagens diferentes do ensino do oral, as quais enxergam o oral como um todo homogêneo que se confunde com a escrita ou se opõe à escrita. A primeira propõe-se a melhorar, de forma global, a linguagem oral dos alunos, levando-os a um falar elevado, que exige o respeito às regras de concordância, de subordinação, de ordem, um vocabulário erudito, bem como a exigência de uma boa dicção. A cobrança de uso desse patamar de linguagem oral formal equivale a um falar da mesma forma como os aprendizes

deveriam escrever. De acordo com Schneuwly ([2004]2011), o ensino da linguagem oral por meio dessa abordagem só levará em conta as dimensões fonológicas, sintáticas e lexicais da expressão oral, excluindo as dimensões mais discursivas, como as estratégias argumentativas, a estruturação dos textos e o encadeamento de frases. Já a segunda abordagem enfoca a expressão oral, *a priori*, como uma expressão de si, em que a criança deve ter a oportunidade de “se dizer”. O autor também critica essa abordagem por não trazer objetivo pedagógico e didático algum e, ainda, acrescenta mais duas problemáticas consigo: a primeira é aquela dimensão comunicativa da expressão oral que não é inteiramente trabalhada, já que o centro é a expressão de si; e a segunda é que ela inclui expressamente conteúdos que estão dentro da esfera privada, incorporando uma confusão quanto ao papel da escola.

Em conformidade com Schneuwly ([2004]2011), as duas abordagens não trabalham com o oral que objetiva uma concepção mais rica e complexa e uma relação mais dialética entre oral e escrita. A abordagem que trabalha com o oral nessa visão, segundo o autor, tem como finalidade levar os alunos a conhecer e dominar sua língua em diversas situações, inclusive nas situações escolares. Nas palavras de Schneuwly ([2004]2011, p. 114), para que esse objetivo seja alcançado, é preciso

- desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; e
- construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

A partir do estabelecimento desses objetivos, Schneuwly ([2004]2011, p. 114) destaca que

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender - como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros -, como também podem estar menos distanciados - como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana.

Segundo Schneuwly ([2004]2011), as práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão pelo uso da palavra e pelo uso da escrita, são as que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. São essas práticas que tomam as formas dos gêneros textuais, sendo esse um megainstrumento para o ensino e aprendizagem da linguagem oral, e também da escrita. Por isso a

importância de selecionar com qual gênero trabalhar, qual objetivo tem-se por finalidade atingir, que tipo de ficcionalização¹ será exigida para seu aprendizado, entre outras. É entendível, então, que o oral privado pode ser executado de maneira espontânea, entretanto, o oral formal deve ser realizado de forma preparada com o auxílio da escrita. E, como já discorrido por nós, irá depender de qual é o objetivo da comunicação, em qual esfera social está sendo produzido, de quem é o público receptor do texto, do contexto, da situação de comunicação e, também, de qual gênero textual oral será utilizado para adaptar a produção a essas circunstâncias.

2.2.3 A Engenharia Didática do Interacionismo Sociodiscursivo

Não há a possibilidade da língua se desvincular de um indivíduo. Ela faz parte de suas vivências, sejam elas do passado, do presente ou do futuro, a língua sempre esteve e estará presente. Dessa forma, segundo Gonçalves (2011, p. 33), “Aprendê-la significa criar situações sociais, na medida do possível, semelhantes às que vivenciamos no cotidiano, neste caso, usando ferramentas: os gêneros.”. Assim, o ISD propõe uma nova forma de se ensinar a língua por meio dos gêneros como instrumento de ensino (os quais servem como ferramenta) ou como objeto de ensino (sendo ele um propósito final).

Os gêneros textuais no ISD são reguladores e produtos das atividades (sociais) de linguagem. Cada uma dessas atividades é constituída de ações, condutas que, segundo Machado (2004, p. 23-24), “podem ser atribuídas a um agente particular, que são motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social”. A partir de tais gêneros, o ISD propõe, assim, o ensino de produções textuais, orais e escritas, nas quais a teoria nominará como ação de linguagem. Dessa maneira, a atividade de linguagem possui aspecto social, e a ação de linguagem, por ser considerada, na psicologia, de um ponto de vista interno ou psicológico, como uma unidade de funcionamento mental-comportamental, possui aspecto individual. Ambos são reconhecidos no ISD, trazendo assim uma implicação das práticas de letramento da teoria exposta.

Podemos concluir que o agente produtor de um texto assume o papel de emissor ou receptor em uma ação de linguagem, faz uso de um gênero textual (megainstrumento semiótico) recrutado

¹ Por ficcionalização Schneuwly ([2004]2011) entende uma representação puramente interna, cognitiva, da situação social, uma representação abstrata.

do arquitexto (conjunto de produções histórica e social humana de diversos gêneros textuais). Nesse sentido, o produtor do texto age comunicativamente e se adequa a diversas situações de comunicação a depender do contexto inserido e, também, sobre os próprios instrumentos semióticos (os gêneros influenciam os indivíduos, e os indivíduos influenciam os gêneros), que, como já citado, servirão como instrumento ou objeto de ensino.

A Engenharia Didática do ISD elaborou duas ferramentas didáticas importantes para o professor. Tratam-se do modelo didático do gênero e a Sequência Didática.

2.2.3.1 A modelização didática dos gêneros

Segundo os princípios da Engenharia Didática do ISD, os gêneros que permeiam nossa sociedade vão sempre servir de referência para os gêneros que são trabalhados na escola. Para a Engenharia Didática do ISD, esses últimos são uma adaptação dos textos de referência, uma variação que tem como o maior objetivo o processo de ensino-aprendizagem e, por isso, são adaptados de acordo com esse objetivo. Essa transposição feita com os gêneros foi denominada por Dolz e Schneuwly ([2004]2011) de Modelização Didática dos Gêneros (MDG). De acordo com esses autores (p. 69), um modelo didático, “trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”.

O trabalho com o MDG parte da aplicação de três princípios: o de *legitimidade*, o qual vai referenciar aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas; o de *pertinência*, que se refere às capacidades de linguagem dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem; e o de *solidarização*, que visa tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados. Os três princípios são interdependentes e é através de suas imbricações profundas que se constitui uma das dimensões da formação do objeto escolar.

Dolz e Schneuwly ([2004] 2011, p. 70) afirmam que um modelo didático apresenta duas grandes características,

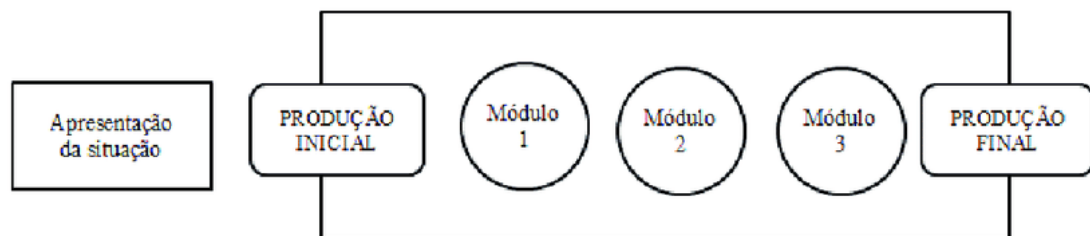
1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

É a partir do MDG que é possível o desenvolvimento de uma progressão de aprendizagem, a qual pode iniciar-se desde a sensibilização de um gênero, através de uma situação de recepção, até um aperfeiçoamento em produção. Os autores genebrinos observam que é por meio do MDG que uma série de Sequência Didática (SD) podem ser elaboradas.

2.2.3.2 A sequência didática em torno de gêneros

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2004] 2011, p. 82), uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores apresentam a estrutura de base de uma sequência didática que pode ser assim representada pelo seguinte esquema:

Figura 1- Esquema da Sequência Didática proposta pela Escola de Genebra



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY ([2004] 2011, p. 83).

A *apresentação da situação* tem como objetivo expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado em dois momentos: de modo diagnóstico, na produção inicial, e de forma concreta e assertiva na produção final. Na *produção inicial*, os alunos realizam a produção de um texto, seja oral ou escrito. É por meio desse texto que os alunos conseguem expor para si e para o professor as representações que têm dessa atividade de comunicação. Os *módulos* são constitutivos de conteúdos de língua portuguesa, que serão trabalhados para resolver os *problemas de escrita* encontrados na primeira produção. Desse modo, oferecem as ferramentas e instrumentos que irão auxiliar os alunos na superação desses problemas. Por fim, a SD é finalizada com uma produção final, na qual os alunos podem utilizar todos os conhecimentos e instrumentos

desenvolvidos e adquiridos durante os módulos. É aqui também que o professor pode avaliar os alunos, se houve avanços quando comparadas à produção inicial e à final e se há a necessidade de se aprofundar, de forma mais específica, conteúdos trabalhados nos módulos.

2.3 Uma breve incursão pelo campo da Argumentação

Nesta subseção, faremos alguns apontamentos necessários a respeito de alguns conceitos que envolvem o tratamento do raciocínio argumentativo e da distinção entre os conceitos de persuasão e convencimento que ancorarão tanto a intervenção didático-pedagógica quanto a análise do *corpus* construído neste estudo.

Em diferentes esferas sociais, há a necessidade de se utilizar diferentes gêneros textuais, visto que cada um deles possui um objetivo de comunicação diferente uns dos outros. Cada gênero textual possui características linguísticas e discursivas comuns que tornam possível sua categorização em uma família, ou seja, um grupo. O debate regrado, gênero que usamos como instrumento e objeto nesta pesquisa, pertence ao agrupamento de gêneros do tipo argumentativo.

Partindo disso, há a necessidade de se apresentar a estrutura de um protótipo básico para os gêneros do agrupamento do argumentar. Esse protótipo é constituído por duas fases da sequência textual argumentativa: a tese e a justificativa. A primeira está relacionada à posição que o sujeito tem e expõe diante de uma questão ou tema polêmico. Já a segunda se refere à sustentação da tese e é composta de argumentos que irão agir como suporte para a posição tomada pelo sujeito.

Vale ressaltar que há a existência de um plano global com estrutura composicional mais complexa e ampliada que trata não só do sujeito defender sua opinião, mas também tentar negociá-la com seu interlocutor. De acordo com Barroso (2005 *apud* BARROSO, 2011, p. 143),

além de conter os componentes básicos – tese/posição e justificativa –, a argumentação passa a contar com a contraposição, e a justificativa é ampliada por contra-argumentos. Essas duas sequências textuais – contraposição e contra-argumentação –, quando presentes na produção do aluno, revelam sua capacidade de: (1) angular a questão polêmica sobre mais de uma perspectiva; e (2) antecipar-se a possíveis posicionamentos de seu interlocutor.

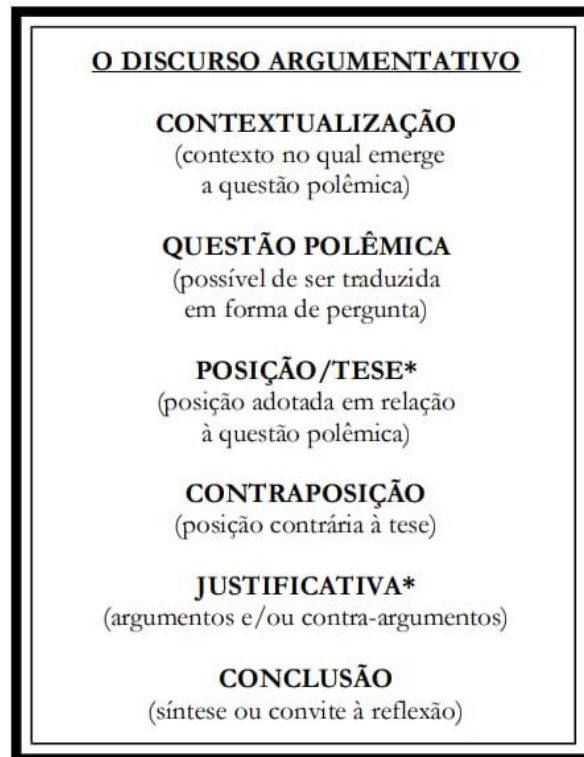
A contraposição coloca-se na argumentação como uma oposição à posição. O contra-argumento deve estar conectado, de forma direta, com o argumento apresentado anterior a ele, para que se mantenha a coerência do texto. E a conclusão, que está presente principalmente em situações

formais de acordo com Barroso (2011), tem, *a priori*, o objetivo de servir de síntese para o encerramento das discussões, também podendo servir como um convite à reflexão, dependendo da intenção do agente-produtor do texto.

Importante ressaltar a presença de um outro componente no discurso argumentativo que tem como finalidade situar o contexto de onde emerge a situação polêmica. Barroso (2011) apresenta esse componente como “contextualização” ou “situação inicial”, o qual possui função discursiva semelhante à da orientação à narrativa.

A autora também nos apresenta um quadro com o prototípico da argumentação, o qual ela chamou de plano global protótipo da argumentação, conforme figura 2.

Figura 2 - Plano global prototípico da argumentação



Fonte: BARROSO (2011, p. 144).

Barroso (2011, p. 141) afirma que “a argumentação está ligada ao conjunto de ações humanas, cuja finalidade é promover a adesão do outro, para levá-lo a um determinado comportamento ou aceitação de uma opinião através de convencimento ou persuasão”. O

convencimento e a persuasão, embora sejam próprias do discurso argumentativo, são diferentes estratégias que o agente-produtor pode utilizar durante sua argumentação.

A autora discorre que ambas as distinções se remontam à Grécia Antiga de Aristóteles e que se diferem pela posição entre a demonstração (convencimento mediante raciocínio lógico, provas evidentes) e a retórica (persuasão mediante provas que se alicerçam na subjetividade, na emoção, ligadas ao que pode vir a ser). Portanto, para Barroso (2011, p. 142), “enquanto na ação de convencer, buscamos reforçar nosso ponto de vista, com base em argumentos por citação, por comprovação, na ação de persuadir, nos apoiamos mais em argumentos por experiência pessoal, de senso comum.”. A autora também adverte que a escolha de qual estratégia utilizar, convencimento ou persuasão, irá depender dos parâmetros contextuais (contexto físico e subjetivo), do conteúdo temático e do suporte.

Dessa forma, conclui-se que cada situação requer uma estratégia diferente, visto que, em algumas, há o objetivo e a necessidade de persuasão e, em outras, há o objetivo e a necessidade de convencimento do leitor ou do indivíduo o qual objetiva-se a adesão da tese do agente-produtor. Entretanto, há a possibilidade de se recrutar ambas as estratégias para que o argumento do agente-produtor do texto seja sustentado de forma substancial.

Assim, dado que o debate regrado - gênero integrante do agrupamento de textos argumentativos - tem o objetivo de gestar e conquistar a adesão dos demais agente-produtores do texto, tal possibilidade, a de combinar ambas as estratégias argumentativas, pode ser utilizada e gerenciada em sua produção. Destarte, um dos objetivos deste trabalho de conclusão de curso, é gestar a argumentação por convencimento por meio de atividades de linguagem que desenvolvam os conhecimentos linguísticos e as representações dos mundos formais dos alunos de forma que estes ancorem seu ponto de vista sobre algo.

Na seção seguinte, apresentamos a metodologia utilizada na elaboração desta pesquisa.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa; o contexto da pesquisa; os sujeitos da pesquisa; a formação do *corpus* de análise; os critérios de análise das produções textuais; a grade de análise das produções inicial e final; o planejamento das ações da pesquisa para o enfrentamento da problemática; a modelização didática do gênero debate regrado; a sinopse da Sequência Didática para ensino do oral formal em torno do gênero debate regrado; e a descrição das atividades desenvolvidas na SD.

3.1 Procedimentos metodológicos

Ao que se refere em seus objetivos, esta pesquisa de base empírica e de interpretação qualitativa, utilizou o plano da pesquisa-ação como procedimento metodológico para sua construção. Segundo Thiollent (1986, p. 14), uma pesquisa-ação pode ser definida como

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na pesquisa-ação, os pesquisadores exercem, segundo Thiollent (1986, p. 15), “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e nas avaliações desencadeadas em função dos problemas”. Dentre as etapas presentes em uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), privilegiamos algumas delas, sendo: 1) a *fase exploratória*, a qual exploramos e identificamos o problema; 2) o *lugar da teoria*, a qual tem papel de gerar ideias, hipóteses ou diretrizes que orientam a pesquisa e as interpretações, a fundamentação teórica que orienta essa pesquisa; 3) o *plano de ação* para resolver o problema encontrado; 4) *desenvolvimento do plano de ação*; 5) *avaliação do plano de ação*.

A primeira fase, a qual Thiollent (1986, p.48) nomeia como *fase exploratória*, objetiva descobrir o campo de pesquisa e realizar um diagnóstico. Para concluir essa etapa, como o gênero oral debate regrado foi escolhido de acordo com os objetivos visados para a pesquisa, o de conhecimento dessa modalidade de linguagem na versão pública formal, e o desenvolvimento de capacidades argumentativas, restou, então, descobrir que temática seria problematizada com o

debate regrado. Dolz, Schneuwly e De Pietro ([2004] 2011, p. 225) definem quatro dimensões que devem ser levadas em conta, quando se trata de escolher um tema para um debate:

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

Com base nessas quatro dimensões, pesquisamos um possível tema que atendesse a todas ao mesmo tempo. Depois de muito pesquisar, chegamos a seguinte temática: *O uso do celular em sala de aula influencia positiva ou negativamente no rendimento escolar?* A partir disso, realizamos a primeira produção inicial com os alunos, por meio da qual pudemos analisar os problemas encontrados e as capacidades a serem aprimoradas quanto ao gênero oral público formal debate regrado e às capacidades argumentativas. A partir dessa investigação, pudemos desenvolver as etapas seguintes da pesquisa.

Na segunda fase da pesquisa-ação, intitulada *o lugar da teoria*, que visa gerar ideias, hipóteses ou diretrizes que orientam a pesquisa e as interpretações, buscamos referenciais bibliográficos e o estudo de materiais teóricos-metodológicos que referenciam esta pesquisa-ação. Dessa forma, estudamos sobre o desenvolvimento da linguagem e a relação da palavra e pensamento, conceitos desenvolvidos por Vigostski; a teoria do ISD reformulado por Bronckart (2003); a Didática das Línguas, de Dolz e Schneuwly ([2004] 2011) e Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar de Barroso (2011). Essa fase, que representa a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa, teve por objetivo a apropriação do referencial científico para a interpretação e a análise dos problemas identificados na primeira fase, também possibilitando a elaboração da etapa seguinte.

Na terceira fase da pesquisa-ação, Thiollent (1986, p. 69) afirma que “para corresponder ao conjunto de seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação”. Nesta esteira, elaboramos um plano de ação para a execução da intervenção pedagógica. Para tanto, tomamos o gênero debate regrado como

objeto de estudo e procuramos os conhecimentos de referência já elaborados por autores e estudiosos do ISD sobre esse gênero escolhido, tendo como objetivo encontrar um modelo didático que, em seguida, auxiliasse a elaboração da SD. Consideramos, no modelo didático, os objetivos, os conteúdos de ensino e os materiais necessários, tomando como base as dimensões ensináveis do gênero em questão, que pretendíamos desenvolver na elaboração dos módulos da SD. A SD foi estruturada por meio de um conjunto de atividades de linguagem escolares (escritas e orais) organizadas de maneira sistemática para atender aos fins propostos (aproximar os alunos a uma situação de linguagem oral pública formal e desenvolver capacidades argumentativas). O ensino sistematizado (SD) foi desenvolvido a partir da adaptação da estrutura de base proposta por Dolz e Schneuwly (2004, p. 83), já apresentada na fundamentação teórica deste trabalho.

Na quarta fase da pesquisa-ação, desenvolvemos o plano de ação para atender às demandas dos problemas identificados. A SD foi realizada com alunos de uma turma do 4º ano de uma escola pública estadual do interior paulista.

Por fim, na última parte das ações desta pesquisa-ação, realizamos a avaliação da ação. Para tal, elaboramos uma grade de análise com o objetivo de avaliação das produções feitas pelos alunos, conforme o Quadro 1, apresentado a seguir, nesta seção. Essa fase é cumprida com a última etapa da SD com a avaliação, feita por nós, da produção final dos estudantes. Assim, por meio dos resultados analisados, avaliamos também o percurso teórico-metodológico. Essa fase nos proporcionou bases para análise da produção inicial (PI) e a produção final (PF), para verificarmos as capacidades de linguagem que os alunos desenvolveram (ou não) durante a SD e se nossos objetivos estabelecidos no início deste trabalho foram alcançados.

A metodologia da pesquisa-ação, utilizada para a realização deste trabalho, encaixa-se de forma precisa aos objetivos e ações tomadas durante sua efetuação. De acordo com Thiollent (1986, p. 16),

A ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Dessa forma, toda a trajetória teórico-metodológica tratada nesta pesquisa serviu para orientar nossas ações e gestos didáticos, com vistas a cumprir o objetivo definido em seu início,

que é a articulação do ensino do oral público formal e o ensino de capacidades de linguagem argumentativa, com vistas a desenvolver conhecimentos do uso dessa modalidade de língua e ampliar seu ponto de vista em diferentes graus.

3.2 Contexto da pesquisa: breve apresentação da escola sede da pesquisa

Nesta subseção, descrevemos os aspectos geográfico, físico e pedagógico que envolvem a instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do interior do estado de São Paulo, numa Escola Estadual de Educação do Ensino Fundamental – anos iniciais. Essa escola é localizada em um bairro com outra Escola Estadual, que atende o Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º anos), duas EMEI e uma escola particular. A Escola onde a pesquisa foi desenvolvida recebe, em média, 377 alunos matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e distribuídos entre os turnos da tarde e da manhã.

A economia do bairro no qual a escola pesquisada está inserida baseia-se no comércio de lojas de materiais de construção, oficinas mecânicas, marmoraria, farmácias, bares e açougues. Há também uma indústria de produtos alimentícios. Também o bairro cedia o Templo Sede de uma igreja japonesa, além de igrejas Budista, Católica, Metodista, Evangélica e outras. Quanto ao lazer, o bairro possui um Estádio Municipal, uma Escola Municipal de Natação e uma Academia particular de natação.

A infraestrutura da escola conta com sala de diretoria; uma secretaria, uma sala de gerência; sala de coordenação pedagógica; sala de vice diretor; sala de inovação e tecnologia; sala ambiente de leitura; sala multi (antes era uma sala de aula, hoje é livre); sala de recursos; sala de professores; 10 salas de aula; sala – arquivo morto; 2 almoxarifados; cozinha da merendeira; cozinha dos funcionários; despensa; gabinete odontológico; 1 refeitório; 2 banheiros para os alunos; 2 banheiros para professores e funcionários; 2 banheiros com acessibilidade para pessoas com deficiências; zeladoria; pátio coberto; pátio descoberto; 3 áreas de circulação; e quadra poliesportiva. A infraestrutura conta, ainda, com alimentação escolar para os alunos; energia elétrica, esgoto e água da rede pública; lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet.

Em relação aos aspectos pedagógicos, a escola segue o currículo comum proposto pelo Sistema de Ensino Estadual (Currículo Paulista), cujos fundamentos partem de pressupostos teóricos da pedagogia socioconstrutivista dos conteúdos.

3.2.1 Sujeitos da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são alunos matriculados no 4º do Ensino Fundamental – anos iniciais, no período matutino. Os estudantes somam, ao todo, 22 alunos, dos quais somente 19 participaram de todas as atividades propostas. Dentre os alunos participantes, 3 não haviam concluído inteiramente o processo de alfabetização; 2 alunos eram diagnosticados com autismo; e 1 era da Casa-Abrigo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado aos alunos em sala de aula e levado por eles para casa para que os responsáveis pudessem assiná-lo, caso consentissem a participação do aluno nesta pesquisa. Constava, no documento (Apêndice 4), que, caso houvesse qualquer dúvida quanto à pesquisa, os responsáveis poderiam ligar para a professora, para a pesquisadora ou para a pesquisadora responsável da pesquisa para obter os esclarecimentos. Os alunos trouxeram os documentos assinados durante o período de aulas. A pesquisadora, residente da escola onde a pesquisa se sucedeu, trabalhou na pesquisa, fazendo dela um projeto de intervenção durante o Programa de Residência Pedagógica², durante cinco meses, com a turma do 4º ano. A intervenção didático pedagógica para a realização desta pesquisa teve a duração de 35 horas.

3.2.2 Formação do *corpus* de análise

² O Programa de Residência Pedagógica é, de acordo com o Governo Federal (2023), “um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura”. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica#:~:text=O%20Programa%20de%20Resid%C3%Aancia%20Pedag%C3%B3gica,aperfei%C3%A7oamento%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de>.

O *corpus* de análise é constituído pelas produções inicial e final do gênero debate regrado. Por se tratar de produções coletivas, foi realizada apenas uma produção inicial e uma produção final.

3.2.3 Critérios de análise das produções textuais

Nesta subseção, são apresentados os critérios utilizados para a análise da produção inicial e final realizadas pelos alunos.

O quadro 1 apresenta os critérios utilizados para a avaliação das produções inicial e final, construídos e fundamentados na teoria do ISD (BRONCKART, 2003).

Quadro 1 - Grade de análise das Produções Iniciais e Finais do gênero debate regrado, baseada em Bronckart (2003)

Critérios/Níveis de análise dos textos			
Representações Psicológicas	Capacidade de Ação	Contexto de Produção	Mundo Sociossubjetivo: observar se os alunos conseguiram identificar o papel social dos personagens de um debate regrado; Finalidade da interação: observar se o autor tem como objetivo opinar e defender sua posição quanto à temática discorrida na consigna, fazendo uso de argumentações por persuasão e/ou convencimento;
		Conteúdo Temático	Sobre o conteúdo temático: - Usa informações confiáveis a respeito da temática levantada e que auxiliam na defesa de sua posição?
Arquitetura Textual Interna	Capacidades Discursivas	Infraestrutura Textual	a) Plano Global do Texto: Observar se - O conteúdo temático foi dividido nas partes do debate regrado: seção de contato (abertura do debate); introdução (apresentação do tema); desenvolvimento (perguntas do moderador respondidas pelos debatedores em turnos de fala, com cada debatedor defendendo sua tese com argumentos por persuasão ou convencimento, e conclusão das teses defendidas) e seção de despedida (encerramento do debate). b) Sequências Textuais: Observar se o texto foi planejado com fragmentos de sequências textuais argumentativa e dialogal: - Sabe posicionar-se a respeito de uma problemática levantada? - Sabe opinar sobre essa problemática? - Sabe justificar a opinião dada sobre a problemática? - Sabe expandir o conteúdo do argumento visando a sustentar a opinião (com exemplos, definições, 3 explicações adicionais etc.)? - Sabe distinguir entre causa e consequência?
	Capacidades Discursivas	Linguístico-Mecanismos de Textualização	Conexão (coesão temática): - observar se foi utilizado o operador textual <i>porque</i> para articular causa e consequência.
		Mecanismos Enunciativos	Gerenciamento de Vozes: - sabe usar a voz alheia como apoio de seu posicionamento? (citação-testemunho)
		Modalidade de linguagem oral	a) Distinção entre fala pública formal e fala privada: - Identificação de marcas linguísticas de aproximação da linguagem oral à especificidade da fala pública formal, conforme norma padrão.
		Elementos não-linguísticos	- Sabe ocupar seu papel social durante o debate, de forma que não interfira negativamente na sua realização? - Sabe fazer uso de expressões faciais e corporais visando a uma melhor comunicação oral com os produtores do debate?

Fonte: Elaboração da orientanda e da orientadora

3.2.4 Planejamento das ações da pesquisa para o enfrentamento da problemática

Com vista a enfrentar a problemática encontrada, utilizamos a modelização didática do gênero como parâmetro para utilizar a metodologia da Sequência Didática do ISD. Nas subseções seguintes descrevemos as ações planejadas e realizadas.

3.2.4.1 Modelização didática do gênero debate regrado

Nesta pesquisa, utilizamos o modelo didático do gênero debate regrado elaborado por Manzoni; Afonso e Rodrigues (2021). Para a construção do modelo didático, as autoras utilizaram como fonte para adaptação os escritos de Cristóvão; Durão e Nascimento (2002 e 20023), Dolz; Schneuwly e De Pietro (2004). As características do gênero referentes aos mundos físico e sociossubjetivo do contexto de produção desse gênero foram adaptadas pelas autoras tendo por base as referências supracitadas. O modelo didático do gênero debate regrado foi escolhido por atender às dimensões ensináveis deste procedimento didático com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

Figura 3 - Modelo didático do gênero debate regrado

Modelo didático do gênero debate regrado

Capacidades de ação	
Contexto de produção e de recepção	Mundo físico* - Lugar físico de produção: sala de aula, quando adaptada ao ensino - Momento de produção: ato da produção - Emissor: nome do produtor do texto - Receptor: colegas de turma e, eventualmente, outros estudantes da unidade escolar.
	Mundo sociossubjetivo - Posição social do emissor: debatedor (pode assumir papel ficcionalizado); - Posição social do receptor: plateia ou público que ouve atentamente, faz perguntas (se acordado previamente e julga os debatedores); - Lugar social: instituição onde acontece o debate. - Objetivo da interação: defender oralmente um ponto de vista e encontrar, por meio do raciocínio coletivo, soluções aceitáveis para os problemas colocados em discussão.
Conteúdo temático	Discussão de temas controversos de interesse social.
Capacidades discursivas	
Plano global do texto	- Abertura do debate; - Apresentação do tema; - Perguntas do moderador respondidas pelos debatedores em turnos de fala; - Encerramento do debate.
Tipos de discurso	Interativo.
Sequências textuais	Predomina a sequência argumentativa; descritiva; explicativa e dialogal.
Capacidades linguístico-discursiva	
Mecanismos de textualização	
Conexão	Predomínio de operadores lógico-argumentativos (porque, mas, contudo...) e operadores temporais-espaciais com baixa densidade.
Coesão nominal	Anáforas pronominais, nominais (uso de nomes próprios), dêiticos pessoais, espaciais e temporais, repetição do mesmo item lexical e apagamentos
Coesão verbal	Predominantemente sistema temporal do presente do indicativo; pretérito perfeito imperfeito e futuro do presente.
Mecanismos enunciativos	
Vozes	Dos debatedores, sociais e institucionais.
Modalizações	Apreciativas, lógicas, pragmáticas e deonticas.
Escolha lexical: verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural; Fonte(s) Adaptado de CRISTÓVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L. 2002. Adaptado de CRISTÓVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L. 2003. Adaptado de DOLZ J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F., p 213-239, 2004. *As informações contidas no mundo físico do contexto de produção foram organizadas pelas autoras, adaptadas às referências supracitadas e às caracterizações do mundo sociossubjetivo deste gênero.	

Fonte: Manzoni; Afonso e Rodrigues (2021, p. 36).

Esse modelo didático amparou a elaboração da Sequência Didática realizada para organizar o ensino do oral público formal e de capacidades de linguagem argumentativa a uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, com vistas a desenvolver conhecimentos do uso dessa modalidade de língua e ampliar seu ponto de vista em diferentes graus. A subseção seguinte apresenta a sinopse dessa sequência didática.

3.2.4.2 Sinopse da Sequência Didática para ensino do oral público formal em torno do gênero debate regrado

Nesta subseção, apresentamos o quadro das atividades e objetivos da SD.

Quadro 2 - Sinopse da SD para o ensino do oral público formal e desenvolver capacidades argumentativas em crianças do 4º Ensino Fundamental – anos iniciais – em torno do gênero debate regrado

Etapas da SD	Módulos	Oficinas	Objetivos	Atividades
1ª Etapa: Apresentação da Situação		1ª oficina: - motivo da produção	- apresentar o projeto de comunicação: produção de um texto exemplar do gênero debate regrado com o tema: O uso do celular em sala de aula influencia positiva ou negativamente no rendimento escolar? - sensibilização ao gênero; - levantar conhecimentos prévios sobre o gênero debate regrado; - reconhecer espaços de circulação do debate regrado; - apresentar o gênero debate regrado, sua finalidade comunicativa e posições sociais exercidos no debate regrado; - organizar a sala de aula para ser palco do debate regrado.	1) apresentação do projeto de comunicação: produção de um texto exemplar do gênero debate regrado com o tema O uso do celular em sala de aula influencia positiva ou negativamente no rendimento escolar? 2) apresentação de um vídeo (YouTube) intitulado "Bullying e violência nas escolas - Programa Horizonte Debate - 1º bloco 04/05/2011", do canal Horizonte Debate; 3) familiarização do gênero debate regrado e levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre o debate regrado. 4) reconhecimento dos espaços de circulação do debate regrado; 5) explicitação oral sobre o objetivo de um debate; 6) apresentação da consigna para os alunos; 7) organização da sala para a produção do texto.
2ª Etapa: Produção Inicial			- produzir um debate regrado com o tema: O uso do celular em sala de aula influencia positiva ou negativamente no rendimento escolar?	1) produção do texto oral pertencente ao gênero debate regrado para a demarcação do nível de desenvolvimento real inicial dos alunos, no que se refere aos conhecimentos sobre as características do gênero debate regrado.
3ª Etapa: módulos de aprendizagem de Atividades	Módulo 1: Capacidades de ação	2ª oficina: - posições sociais existentes em um debate regrado	- definir o que são posições sociais; - apresentar as posições sociais do emissor e do receptor presentes no gênero oral debate regrado; - estabelecer comparações entre as posições sociais presentes no gênero oral debate regrado e quem assumiu qual posição na PI dos alunos; - identificação das posições sociais tomadas em um debate regrado transcrito (explicar o que é uma transcrição de áudio/fala: como transpor o texto oral para o escrito); - checar os conhecimentos já apropriados pelos alunos sobre os textos orais e seus	1) definição de posições sociais e apresentação das posições sociais existentes em um debate regrado; 2) atividade de reflexão sobre as posições sociais assumidas pelos alunos na PI, tendo por base as posições sociais apresentadas no texto lido; 3) classificação de posições sociais através de transcrições; 4) elaboração de um glossário coletivo.

			meios de veiculação a serem registrados em um glossário.	
		3ª Oficina: - expandindo o conteúdo temático	- apresentar diversos materiais sobre a temática levantada para ampliar o conteúdo temático dos alunos; - discutir a problemática apresentada nos materiais apresentados; - continuar a produção do glossário.	1) apresentação de textos que auxiliem discussões futuras sobre a temática do debate: O uso do celular em sala de aula; 2) leitura compartilhada e discussões sobre a problemática levantada nos materiais apresentados; 3) glossário: construção do glossário.
	Módulo 2: Capacidades discursivas	4ª oficina: - trabalhando o plano global do gênero debate regrado	- apresentar plano global de um debate regrado (gênero oral); - comparar o modelo da forma em que um debate regrado deve ser realizado (conforme apresentação em vídeo) com a forma da primeira produção realizada pelos alunos; - continuar a produção do glossário.	1) apresentação do plano global do gênero debate regrado através do vídeo “Debate regrado em 4 min.” (canal “Adoro saber” no Youtube); 2) apresentação de um trecho da PI dos alunos; 3) estabelecimento de comparações entre o modelo da forma em que um debate regrado deve ser realizado com a forma em que a PI dos alunos se sucedeu no trecho apresentado e no geral; 4) glossário: construção do glossário.
		5ª oficina: - o raciocínio argumentativo e suas estratégias de argumentação	- apresentar a organização do raciocínio argumentativo; - distinguir as duas estratégias do texto argumentativo: persuasão e convencimento; - apresentar diferentes tipos de argumento: causa, consequência, exemplo e iniciar o de testemunho/citação; - explorar um fato em suas causas e consequências; - continuar a produção do glossário.	1) apresentação da organização do raciocínio argumentativo (tese, argumento, contra-argumento e conclusão) através de um texto e atividades de identificação de tese, argumentos e conclusão. 2) distinção das duas estratégias utilizadas no texto argumentativo (persuasão e convencimento) através de um texto; 3) apresentação de diferentes tipos de argumento através de textos; 4) exploração de um fato em suas causas e consequências através de uma atividade de lacunas (atividade disponível no livro “Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa na educação básica” de Manzoni; Afonso; e Rodrigues, 2021); 5) glossário: construção do glossário
		6ª oficina: - a importância dos argumentos por convencimento	- apresentar diferentes tipos de argumento e estratégias de argumentação: retomar os de exemplo, causa, consequência e finalizar os de testemunho/citação (relembrar as estratégias de persuasão e convencimento); - explicar (de forma oral) a importância de se apoiar em testemunhos e citações para sustentar um argumento; - identificar a tese, o argumento e a conclusão em um parágrafo que contém argumento com estratégia de convencimento;	1) apresentação e distinção das duas estratégias utilizadas no texto argumentativo (persuasão e convencimento) através de um texto; 2) explicação (de forma oral) da importância de se apoiar em testemunhos/citações para sustentar um argumento; 3) identificação de tese, argumento e conclusão em um parágrafo que contém argumento com estratégia de convencimento; 4) glossário: construção do glossário.

			- continuar a produção do glossário.	
	Módulo 3: Capacidades linguístico-discursivas	7ª oficina: - conexão entre causa e consequência	- apresentar o conectivo <i>porque</i> como nexos da causa e da consequência; - articular fato, causa e consequências num texto fluído; - continuar a produção do glossário.	1) apresentação do conectivo <i>porque</i> como nexos da causa e da consequência; 2) articulação de fato, causa e consequências num texto fluído; 3) glossário: construção do glossário.
	Módulo 4: Modalidades de linguagem oral e escrita	8ª oficina: - diferenciação entre os textos orais e escritos	- diferenciar, oralmente, os textos orais dos escritos. - continuar a produção do glossário.	1) diferenciação (de forma oral) dos textos orais e escritos através de questões reflexivas. 2) glossário: construção do glossário.
	Módulo 5: Modalidade de linguagem oral	9ª oficina: - a diferença entre a fala privada e a pública	- apresentar a diferença entre uma fala privada e uma fala pública: evidenciar a diferença de linguagem utilizada nas duas variantes de fala (norma-padrão da Língua Portuguesa e linguagem espontânea); - explicar a importância de uma fala pública formal; - apresentar a importância de se usar palavras que apresentam posicionamento e integração da fala de outro debatedor; - introduzir o conceito de preparação de falas; - retextualização da fala para a modalidade escrita; - continuar a produção do glossário.	1) estabelecimento de diferença entre uma fala privada e uma fala pública evidenciando a diferença de linguagem utilizada nas duas variantes de fala; 2) explicação da importância de uma fala pública; 3) apresentação da importância de se usar palavras que apresentam posicionamento (como eu concordo, eu discordo, eu acho, eu penso, eu acredito) e integração da fala da outra pessoa quando for debater (como falar o nome do indivíduo na frase); 4) explicação sobre a diferença das formas em que as figuras de autoridade da escola se retratam aos alunos, aos pais e ao restante do corpo escolar, e as pessoas próximas, dentro de suas esferas privadas; 5) introdução do conceito e a importância de preparação de falas ao produzir um texto oral; 6) retextualização de frases transcritas da PI para a norma padrão da Língua Portuguesa; 7) glossário: construção do glossário.

	Módulo 6: Elementos não-linguísticos	10ª oficina: - os elementos não-linguísticos dos gêneros orais	- apresentar os elementos não-linguísticos de uma produção oral e sua importância: a) a organização do espaço; b) a iluminação do espaço; c) a organização dos produtores do texto; d) as expressões faciais; e) a tonalidade da voz e f) a postura corporal e gesticulação. - explicar que uma boa comunicação depende de um combo de elementos linguísticos e não-linguísticos; - mostrar a voz como instrumento potente para a produção de um texto oral; - continuar a produção do glossário.	1) Questionamentos sobre a organização do espaço onde foi realizado o debate regrado como produção inicial; 2) Dinâmica das expressões faciais; 3) Exercícios de relaxamento e de fortalecimento das pregas vocais; 4) glossário: construção do glossário.
4ª etapa: produção final			- escolher as posições sociais do debate regrado de forma democrática; *produção do debate regrado: - elaborar coletivamente as perguntas para os debatedores; - elaborar previamente as respostas das perguntas supracitadas respectivamente por cada debatedor; - utilizar diversos tipos de argumentação, incluindo argumentos de testemunhos e citações, nas respostas dos debatedores; - organizar o espaço físico do debate respeitando a participação dos elementos não-linguísticos na produção do debate regrado; - revisar a produção do glossário.	1) Escolha, de forma democrática, das posições sociais a serem assumidas por cada aluno; produção textual final do gênero debate regrado; 2) produção textual final do gênero debate regrado: a) preparação e escolha coletiva das perguntas para os debatedores do debate regrado; b) elaboração das respostas prévias do debate regrado fazendo uso de diversos argumentos, incluindo os argumentos de testemunhos e citações; c) organização do espaço físico do debate regrado; d) revisão coletiva do “Glossário” construído durante os módulos; e) produção oral do debate regrado.

			- colocar em prática os conhecimentos apropriados pelos estudantes separadamente nos módulos de aprendizagem na produção do debate regrado.	
Veiculação do gênero			- veicular o gênero como prática social de linguagem	1) circulação do debate regrado produzido pela turma do 4º ano (resultado do projeto de comunicação) num vídeo, a ser apresentado à turma e aos pais, por meio de um link privado do Youtube.

A seguir, descrevemos como as atividades desenvolvidas na SD foram realizadas.

3.2.4.2.1 Descrição das atividades desenvolvidas na SD em torno do gênero debate regrado

Ao todo, foram desenvolvidas 10 oficinas na SD, sem contar com a PI, a PF e a veiculação do gênero. Nas capacidades de ação, realizamos 2 oficinas com um total de 7 atividades; nas capacidades discursivas, efetuamos 3 oficinas, com um total de 13 atividades; e nas capacidades linguístico-discursivas, fizemos 1 oficina, com 3 atividades. Também efetuamos 1 oficina composta por 2 atividades no módulo 4, intitulado “Modalidades de linguagem oral e escrita”; 1 oficina e 7 atividades no módulo 5, intitulado “Modalidade de linguagem oral”; e 1 oficina e 4 atividades no módulo 6, intitulado “Elementos não-linguísticos”. Por fim, efetuamos 1 oficina com 7 atividades visando realizar a primeira etapa da SD (apresentação da situação). Somando as atividades das 10 oficinas, temos um total de 43 atividades.

Na primeira oficina, realizada na etapa da Apresentação da situação, de início, foi feita uma apresentação do projeto de comunicação: produção de um texto exemplar do gênero debate regrado com o tema **“O uso do celular em sala de aula influencia positiva ou negativamente no rendimento escolar?”**. Em seguida, foi exibido aos alunos um vídeo na plataforma do YouTube intitulado "Bullying e violência nas escolas - Programa Horizonte Debate - 1º bloco 04/05/2011", do canal Horizonte Debate, para uma familiarização do gênero debate regrado e para o levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre esse gênero. Logo depois, a pesquisadora apresentou alguns espaços de circulação do debate regrado (como canais no Youtube, *podcasts* no *Spotify*, canais abertos, como a TV Cultura, entre outros) para que os alunos pudessem fazer um reconhecimento desses espaços. Posteriormente, uma explicitação oral sobre o objetivo de um debate regrado foi realizada.

Após isso, as três consignas elaboradas para a realização do projeto de comunicação foram apresentadas aos alunos não só para orientar a ação comunicativa, mas para que estes pudessem escolher a posição social que gostariam de assumir no debate regrado. Na primeira, o papel social do emissor, de debatedor é possibilitado, com a existência de um público. Na segunda, o papel social do receptor, o de plateia ou público, com a existência de debatedores. E, na terceira, apenas

o papel social de emissor, na qual todos poderiam ser debatedores e não haveria a existência de um público. O quadro 3 apresenta as três consignas.

Quadro 3: Consignas das produções textuais do debate regrado

1ª consigna: Debatedores
Contexto de produção: Você e os colegas foram convidados a participar de um debate, mediado por uma professora, em um canal do Youtube. Alguns decidiram assumir o papel de público e outros de debatedores. A temática levantada pela mediadora foi “O uso do celular em sala de aula influencia positiva ou negativamente no rendimento escolar?”. Comando de produção: Coloque-se no lugar de estudante e debatedor que tem conhecimento sobre a temática levantada. Você assumirá uma posição, a favor ou contra, quanto ao problema apresentado e deverá: a) responder às perguntas da mediadora; b) defender com argumentos sua posição de escolha; c) refutar os argumentos de outros debatedores, sempre respeitando-os, utilizando outros argumentos que defendam seu posicionamento; d) respeitar o turno de fala dos demais e o seu; e) responder às perguntas levantadas pelo público através de argumentos que defendam seu posicionamento.
2ª consigna: Público
Contexto de produção: Você e os colegas foram convidados a participar de um debate, mediado por uma professora, em um canal do Youtube. Alguns decidiram assumir o papel de público e outros de debatedores. A temática levantada pela mediadora foi “O uso do celular em sala de aula influencia positiva ou negativamente no rendimento escolar?”. Comando de produção: Coloque-se no lugar de estudante e público do debate. Você deve assumir uma posição imparcial ou neutra quanto ao problema apresentado. Deverá: a) fazer perguntas aos debatedores; b) respeitar os turnos de fala dos debatedores e do público; c) votar, ao final do debate, no grupo de debatedores que melhor argumentou sobre a temática levantada.
3ª consigna: Debatedores/Tutti
Contexto de produção: Você e os colegas foram convidados a participar de um debate, mediado por uma professora, em um canal do Youtube. Todos da turma decidiram assumir o papel de debatedores. A temática levantada pela mediadora foi “O uso do celular em sala de aula influencia positiva ou negativamente no rendimento escolar?”. Comando de produção: Coloque-se no lugar de estudante e debatedor que tem conhecimento sobre a temática levantada. Você assumirá uma posição, a favor ou contra, quanto ao problema apresentado e deverá: a) responder às perguntas da mediadora; b) defender com argumentos sua posição de escolha;

- c) refutar os argumentos de outros debatedores, sempre respeitando-os, utilizando outros argumentos que defendam seu posicionamento;
- d) respeitar o turno de fala dos demais e o seu.

Depois de tomado conhecimento das três consignas, os estudantes escolheram a terceira. Desse modo, ficou acordado entre a pesquisadora, a professora e a turma participante que todos os estudantes assumiriam o papel social do emissor, então, todos seriam debatedores. Os alunos, que já haviam tido contato com o tema apresentado nas consignas, escolheram um dos posicionamentos sobre o uso do celular na sala de aula, isto é, se eram favoráveis ou não. O papel social de mediador foi assumido pela pesquisadora.

A seguir, encontram-se as nove perguntas elaboradas previamente pela pesquisadora para fomentar o debate:

- 1ª) Por que o grupo é contra ou a favor ao uso de celular em sala de aula?
- 2ª) Utilizar o celular em sala de aula é diferente de usá-lo em casa? Por quê?
- 3ª) A professora pode fazer uso do celular em sala de aula para fins de ensino e aprendizagem? Por quê?
- 4ª) E para fins pessoais, a professora pode usar o celular em sala de aula?
- 5ª) De que forma o uso do celular na sala de aula atrapalha o aprendizado?
- 6ª) De que forma o uso do celular na sala de aula auxilia o aprendizado?
- 7ª) Como a gente pode reconhecer o uso indevido do celular em sala de aula?
- 8ª) Como podemos solucionar o problema do uso indevido do celular em sala de aula?
- 9ª) O aluno tem direito de usar o celular em sala de aula ou é proibido por lei?

Na sequência, os estudantes realizaram sua produção inicial (PI) do texto oral do gênero debate regrado para que pudesse ser demarcado o nível de desenvolvimento real inicial deles, no que se refere aos conhecimentos sobre as características do gênero em questão.

Na segunda oficina, a pesquisadora definiu o que são posições sociais e apresentou as posições existentes no gênero debate regrado, destacando suas respectivas ações e distribuindo-as nas diversas partes do debate regrado. Essa atividade foi realizada por meio de um texto contendo a transcrição de um trecho de um vídeo intitulado “Debate regrado em 4 min.” (canal “Adoro saber” do Youtube). Cada aluno recebeu uma cópia do texto e, em seguida, foram formadas duplas para

que pudessem lê-lo silenciosamente. Depois, o texto foi lido de forma compartilhada, ao mesmo tempo em que a pesquisadora explicava as posições sociais apresentadas e esclarecia dúvidas dos alunos.

Após isso, foi feita uma metalinguagem, através de uma atividade de reflexão sobre as posições sociais assumidas pelos alunos usando como parâmetro as posições sociais apresentadas no texto com o trecho do vídeo transcrito. Para tanto, foi feita uma identificação coletiva de quem assumiu as posições sociais na PI para correlacioná-las às suas correspondentes no texto de referência. Os alunos também foram questionados sobre quais as dificuldades encontradas em assumir a posição social de emissor (debatedor) e se assumiriam uma posição diferente em uma nova produção de debate regrado futuramente.

Nessa mesma oficina, foi feita uma atividade para classificar as posições sociais dos participantes de um debate regrado, Debate na TV Cultura, apresentado no programa Opinião Nacional, em 28 de maio de 1999, com o tema “O uso da informática na Educação”, cuja transcrição foi adaptado para o/pelo Projeto SEDUC³ da Fundação CECIERJ do Rio de Janeiro. Dessa transcrição, foram selecionados trechos pela pesquisadora, nos quais algumas falas foram escolhidas e escritas em uma folha impressa que foi entregue para cada aluno. Antes da aplicação da atividade, a pesquisadora explicou o que é uma transcrição de áudio/fala para que os alunos pudessem entender que os textos ali apresentados, inicialmente, eram textos orais e que a PI deles também havia passado por esse processo de transcrição. A seguir, a pesquisadora leu os enunciados do debate regrado transcrito selecionados e os alunos classificaram as posições sociais dos produtores do texto e escreveram, em cada fala, sua classificação. Em uma das falas os alunos confundiram se havia ou não público e se equivocaram na classificação atribuindo a fala ao público quando deveriam atribuir ao mediador. Então, foi feita a correção coletiva. Por fim, foram realizadas anotações de conhecimentos e conceitos considerados importantes para ambos, alunos e pesquisadora, em uma folha individual. No final das anotações a folha foi recolhida para a continuação de construção de outros conhecimentos sobre o gênero debate regrado a serem construídos por meio de atividades posteriores, durante a realização da Sequência Didática. As anotações de conceitos e conhecimentos tiveram por objetivo a produção de um glossário coletivo.

³ SEDUC (Secretaria do Estado de Educação) da Fundação CECIERJ do Consórcio CEDERJ, Ddo Rio de Janeiro, disponível em <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/10628>.

Encerrando o primeiro módulo, na terceira oficina, a pesquisadora apresentou três textos que tinham a potencialidade de expandir o conteúdo temático e, assim, auxiliar discussões futuras sobre a temática do debate (**O uso do celular em sala de aula influencia positiva ou negativamente no rendimento escolar?**). O primeiro dos textos apresentava formas de se usar o celular que poderiam contribuir para o rendimento escolar. O segundo apresentava aspectos do uso do celular em sala de aula que poderiam influenciar de forma positiva e negativa o rendimento escolar. E o último fazia crítica negativa à influência do uso do celular em sala de aula. O Texto B (*Celular em sala de aula: confira os prós e contras*) foi lido de forma compartilhada, com o intuito de criar discussões ao decorrer de sua leitura. O texto A (*Quais são as vantagens do uso de celular em sala de aula?*) e o texto C (*Unesco alerta para riscos do uso de celular em sala de aula: Entidade afirma que são escassas evidências de impacto positivo da tecnologia digital na educação*) ficaram como sugestão de leituras que pudessem auxiliar na construção de argumentos para as respectivas posições sociais, quando da produção final do debate regrado. Por último, foi dada sequência da construção do glossário.

Posteriormente, iniciando o segundo módulo com a quarta oficina, o plano global do gênero debate regrado foi trabalhado. A princípio, foi apresentado aos alunos um trecho da gravação da PI realizada por eles (correspondente às linhas 272 a 349 da transcrição), e estes tiveram que anotar os acontecimentos observados que mais lhes chamaram a atenção, tanto positivos quanto negativos, em relação ao trecho assistido. Em seguida, o plano global do gênero debate regrado foi apresentado através da exibição de um vídeo intitulado “Debate Regrado em 4 min.” (canal “Adoro saber” do YouTube). Durante toda a exposição do vídeo, a pesquisadora foi estabelecendo comparações entre a PI dos alunos e como deve ser um debate regrado, apontando alguns erros e acertos cometidos por eles, tais como: a interrupção dos turnos de fala dos colegas; as conversas paralelas enquanto os colegas falavam; a falta de respeito com os colegas; as risadas e brincadeiras durante o debate; o ato de levantar a mão e aguardar a vez de falar. Por último, a continuação da construção do glossário foi efetuada.

Dando continuidade à sequência didática, na quinta oficina, foram trabalhados o raciocínio argumentativo (as fases da sequência argumentativa: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão) e suas estratégias de argumentação (persuasão e convencimento). De início, a pesquisadora apresentou o raciocínio argumentativo por meio de uma leitura compartilhada de um texto (enunciado de uma questão que problematizava o raciocínio argumentativo em todas as suas

fases, Apêndice 2, Texto 1 do quadro 13, da oficina 5, página 128). Em seguida, foi realizada uma atividade para que os alunos identificassem a tese, o argumento e a conclusão de um texto. Na sequência, foi lido um texto (*Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar*, de T. Barroso), de forma compartilhada, com intervenções explicativas da pesquisadora, distinguindo as duas estratégias utilizadas no texto argumentativo (persuasão e convencimento). Posteriormente, foi realizada uma atividade por meio da qual foram apresentados os tipos de argumentos: causa, consequência, exemplo e testemunho/citação, por meio de quatro textos. Após isso, a pesquisadora explicou aos alunos os conceitos de causa e consequência, seguida da realização de uma atividade para preencher lacunas, na qual os alunos deveriam explorar um fato em suas causas e consequências. Por último, a continuação da construção do glossário foi efetuada.³³

Finalizando o segundo módulo, na sexta oficina da SD, foi trabalhada a importância dos argumentos por convencimento. Inicialmente, retomamos texto utilizado na quinta oficina (*Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar*, de T. Barroso) para distinguir as duas estratégias utilizadas no texto argumentativo (persuasão e convencimento). A leitura do texto foi feita de forma compartilhada (com intervenções explicativas da pesquisadora), dando ênfase na importância de se apoiar em testemunhos/citações para sustentar um argumento ou contra-argumentar, utilizando referências e ideias de um autor conhecido. Posteriormente, foi realizada uma atividade coletiva, na qual os alunos deveriam identificar a tese, o argumento e a conclusão, em um parágrafo que continha argumento com estratégia de convencimento. Por último, a continuação da construção do glossário foi efetuada.

No terceiro módulo, a sétima oficina trabalhou a conexão entre causa e consequência. Inicialmente, a pesquisadora apresentou o conectivo *porque* como nexos entre a causa e a consequência. Posteriormente, foi desenvolvida uma atividade na qual os alunos deveriam articular um fato, sua causa e consequência em um texto fluído. Por último, a continuação da construção do glossário foi efetuada.

O quarto módulo, intitulado “Modalidades de linguagem oral e escrita”, com a oitava oficina, visou trabalhar a distinção entre os textos orais e escritos. Os alunos diferenciaram oralmente os textos orais e escritos através de questões reflexivas levantadas pela pesquisadora (Apêndice 2, quadro 16, da oficina 8, p. 133). Por último, a continuação da construção do glossário foi efetuada.

Já o quinto módulo, intitulado “Modalidade de linguagem oral”, com a nona oficina, preocupou-se em trabalhar a diferença entre a fala privada e a pública. Desse modo, foi estabelecida uma comparação entre esses dois orais (fala privada e fala pública), com exemplos de interações dos alunos em situações de comunicação espontâneas e institucionais (comunicação na escola, com diretor etc.). De início, os alunos foram questionados sobre a diferença de se falar publicamente e de forma privada. Em seguida, foi-lhes explicado sobre a importância de se dominar a fala pública formal, que é usada em situações menos imediatas de comunicação; a importância de sempre utilizar palavras que indiquem posicionamentos na produção de um debate regrado (eu concordo, eu discordo, eu acho, eu penso, eu acredito); a importância de integração da fala da outra pessoa quando for debater (como, por exemplo, falar o nome do indivíduo no enunciado); a necessidade de se preparar a fala pública formal previamente; os riscos e as responsabilidades em relação a um posicionamento assumido, quando se fala publicamente. A pesquisadora utilizou exemplos de figuras de autoridades da escola que sempre devem ser responsáveis por aquilo que falam.

Foram realizadas discussões a respeito de exposições de falas na internet e seus riscos, usando alguns exemplos dados pelos alunos, pesquisadora e professora. Logo mais, utilizando novamente os exemplos de falas de autoridades na escola, a pesquisadora explicou aos alunos sobre a diferença em que essas figuras se dirigiam a eles, aos pais e ao restante do corpo escolar, bem como às pessoas próximas, dentro de suas esferas privadas. A pesquisadora também introduziu o conceito e a importância de preparação prévia de fala ao produzir um texto oral público formal. Depois disso, foi realizada uma atividade coletiva de retextualização, na qual os alunos, junto à pesquisadora, reescreveram algumas frases transcritas da PI, passando-as para a norma-padrão da Língua Portuguesa e organizando a sintaxe das falas de maneira mais compreensível. E, por fim, os estudantes continuaram a construção do glossário.

No sexto e último módulo, intitulado “Elementos não-linguísticos”, na décima oficina, a pesquisadora realizou algumas perguntas aos alunos a respeito da organização do espaço onde foi realizada a primeira produção do debate regrado. Os estudantes foram questionados sobre como a sala de aula estava organizada na PI, cuja organização foi recordada junto à pesquisadora e à professora da turma. Em seguida, a pesquisadora fez algumas perguntas aos participantes, para refletir se as condições hipotetizadas atrapalhariam na realização do debate e, se realmente influenciariam em sua produção, quais sejam: a) Se a sala estivesse sem luz alguma, sendo impossível enxergar os colegas, a posição das carteiras e a mediadora?; b) E se as carteiras

estivessem organizadas da forma usual da sala, na qual os alunos ficam de costas uns para os outros?; c) E se a mediadora estivesse em um dos lados divididos, sentada junto aos alunos? Os estudantes responderam às perguntas e disseram que a forma como foi organizada a sala, na PI, possibilitou-lhes que distinguíssem de qual lado vinham os argumentos, a favor ou contra a temática levantada.

Em seguida, a pesquisadora realizou a dinâmica das expressões faciais conjugada com a da tonalidade da voz. Para a realização dessa atividade, os alunos foram divididos em dois grupos. Um deles ficou de costas para a pesquisadora e os colegas, e de frente para a lousa. O outro grupo ficou de frente para a pesquisadora e de costas para os colegas. Antes de iniciá-la, a pesquisadora conversou com os alunos sobre a importância das expressões faciais e da tonalidade da voz para a comunicação. Os alunos chegaram à conclusão de que, em algumas situações, podem se comunicar com outras pessoas apenas por meio de expressões faciais. Desse modo, essa atividade explorou esses dois elementos não-linguísticos (expressões faciais e tonalidade da voz) juntamente com o verbal, porém, aqueles eram simultaneamente expressados de modo contraditório. O grupo que ficou de frente para a pesquisadora, devia imitar suas expressões faciais e seu tom de voz: quando se fazia cara de feliz, usava-se um tom de voz que indicava irritação; quando se fazia cara de irritada, usava-se um tom de voz que indicava alegria; quando se fazia cara de tristeza, usava-se um tom de voz que demonstrava preguiça, e assim por diante, sempre com expressões e tons distintos ao objetivo de comunicação. O grupo que ficou de frente para a lousa, devia adivinhar que expressão facial estava sendo feita, se orientando pelo tom de voz da pesquisadora e dos colegas. Os alunos concluíram que foi difícil, porque, apesar de se orientarem pela voz, não conseguiam saber que expressão facial os colegas estavam fazendo, tornando a comunicação confusa.

Após isso, exercícios para relaxamento e fortalecimento das pregas vocais foram realizados. Antes de iniciar os exercícios, a pesquisadora explicou sobre as pregas vocais e que elas são as estruturas responsáveis pela emissão de sons, os músculos que possibilitam a existência da voz. Em seguida, os estudantes realizaram exercícios para o aquecimento e fortalecimento das pregas vocais. Nesse momento, os alunos perceberam a diferença de sons das vogais e das consoantes. Perceberam que o ar passa sem obstáculos na pronúncia das vogais e, com obstáculos, na pronúncia das consoantes. Por último, os estudantes continuaram a construção do glossário.

A última etapa da SD, na produção final do debate regrado, iniciou-se com a escolha, de forma democrática, das posições sociais a serem assumidas por cada aluno. Cada um deles pode escolher qual posição social gostaria de assumir na PF desse gênero. Em seguida, a pesquisadora e os alunos prepararam e escolheram, de forma coletiva, as perguntas que seriam destinadas aos debatedores. As perguntas selecionadas foram as mesmas do primeiro debate, com a modificação de três destas: a 1ª, a 3ª e a 4ª, bem como da alteração da ordem de realização. A primeira pergunta, na PI, foi formulada da seguinte forma: “O aluno tem direito de usar o celular em sala de aula ou é proibido por lei?”. Essa pergunta ocupava a nona posição na ordem das perguntas. Na PF, foi reformulada para o seguinte texto: “No Brasil, há alguma lei que proíba o uso do celular em sala de aula? E em outros países?” e passou a ser apresentada na introdução do debate, ou seja, em primeiro lugar. Essa alteração foi necessária pelo fato de os alunos, ao serem perguntados, terem se manifestado indignados, pois não saberiam respondê-la já que nunca estudaram sobre o tema. Assim, apresentamos textos que discorriam sobre esse tema, para repertoriar os participantes para o debate.

Já a terceira e a quarta perguntas da PI juntaram-se para formar uma só questão, na PF. Além dessa junção, houve também a alteração na ordem: de terceira e quarta posições, passaram a ocupar o sétimo lugar. Em outras palavras, a 3ª e 4ª perguntas da PI transformaram-se na 7ª pergunta da PF. A seguir, apresentamos as perguntas constituidoras do debate e suas respectivas ordens:

- 1ª) No Brasil, há alguma lei que proíba o uso do celular em sala de aula? E em outros países?
- 2ª) Por que você é contra o uso de celular em sala de aula? (Público)
- 3ª) Por que você é a favor do uso de celular em sala de aula? (Público)
- 4ª) De que forma o uso do celular em sala de aula atrapalha o aprendizado?
- 5ª) De que forma o uso do celular em sala de aula auxilia no aprendizado? (Público)
- 6ª) Utilizar o celular em sala de aula é diferente de utilizá-lo em casa? Por quê? (Público)
- 7ª) A professora pode fazer o uso de celular em sala de aula para fins de ensino e aprendizagem? Por quê? E por fins pessoais? Por quê? (Público)
- 8ª) Como reconhecer o uso indevido do celular em sala de aula?
- 9ª) Como solucionar o problema do uso indevido do celular em sala de aula?

Depois da reformulação das perguntas, cada debatedor preparou suas falas previamente, elaborando as respostas das perguntas supracitadas, cuja preparação envolveu a construção de

diversos argumentos para serem utilizados durante o debate, e a elaboração de estratégia de argumentação por testemunhos/citações dos textos apresentados aos alunos na terceira oficina. Após essa ação, antes da PF, os alunos, a professora e a pesquisadora organizaram a sala coletivamente da seguinte forma: os debatedores, que defendiam o uso do celular em sala de aula, sentaram-se de um lado da sala e, os estudantes, que defendiam o não uso do celular em sala de aula, sentaram-se do outro lado da sala. Ambos os grupos se sentaram em cadeiras e utilizaram as carteiras de modo que ficassem uns de frente para os outros. O público sentou-se do lado dos debatedores, estando de frente para a câmera posicionada ao fundo da sala. As cortinas ficaram abertas, para que entrasse luz e favorecesse a ventilação na sala, assim como as luzes foram acesas para garantir a claridade no ambiente. Por último, foi realizada uma revisão do “Glossário” construído durante os módulos da SD.

Posteriormente, os alunos realizaram a produção textual oral final do gênero debate regrado. Antes do início propriamente do debate, foi entregue a cada aluno, em um papel individual, as perguntas, já apresentadas, que seriam realizadas durante o debate e quem as faria (mediadora ou público). Vale ressaltar que o público selecionou quem faria as perguntas dentre eles. Ademais, a pesquisadora explicou aos alunos de que forma o debate seria gravado (através de uma câmera colocada sobre um tripé, posicionada ao fundo da sala, e por um aplicativo de gravador de voz, baixado no celular da pesquisadora) e estabeleceu, junto a eles, as regras do debate. Foi acordado que: a) quem quisesse falar, levantasse a mão e esperasse a vez; b) houvesse respeito entre os colegas sem nenhum atacar o outro por conta de seu posicionamento divergente ou não; e c) não ficassem fazendo brincadeiras durante o debate, dando risadas e sem conversarem durante a fala dos colegas. Por fim, foi realizado um exercício de relaxamento e fortalecimento das pregas vocais para aquecer a voz dos participantes do debate regrado. E em seguida, os alunos realizaram a PF.

Como forma de encerramento da SD, visando à veiculação do gênero, a pesquisadora criou um canal no YouTube nomeado, democraticamente, pelas crianças e subiu o vídeo na plataforma, como resultado do projeto de comunicação. O vídeo foi apresentado à turma e aos pais por meio de um link privado da plataforma.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

Nesta seção, analisamos e discutimos os textos produzidos pelos alunos durante o desenvolvimento da SD: a produção inicial e a final. Apresentamos também, nessa seção, os resultados obtidos durante a trajetória do desenvolvimento do trabalho, e o dispositivo didático criado para intermediar os avanços na formação do raciocínio argumentativo e o conhecimento dos textos orais, especificadamente o debate regrado, dos participantes da pesquisa.

A análise dos textos produzidos pelos alunos foi feita a partir da grade de análise, apresentada na subseção 3.2.3 deste trabalho, que abrange as operações de linguagem mobilizadas pelos alunos na produção do gênero debate regrado.

4.1 Análise da Produção Inicial

Quadro 4 - Produção Inicial dos alunos

1 **Mediadora:** Olá a todos que estejam nos assistindo, não importa o horário e por onde. No dia 11 de
2 março de 2020, a OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia. A necessidade de isolamento para
3 se ter o mínimo contato possível com outras pessoas, influenciou todos os setores do mundo, inclusive o
4 da educação. Com os alunos e professores afastados do ambiente escolar, ficou difícil o processo de
5 ensino-aprendizagem. Assim, surgiu a urgência de se trabalhar com as tecnologias disponíveis. A
6 Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, criou em 2020, o Centro de Mídias SP, um espaço em
7 que os alunos poderiam acessar aulas a distância e de forma remota, seja pelo celular, computador ou
8 tablet. O CMSP funciona por aplicativo e é transmitido também em TV aberta, e foi criado para transmitir
9 aulas remotas para mais de 3,5 milhões de estudantes da rede estadual de São Paulo. Depois de dois anos
10 de pandemia, os alunos e professores retornaram à sala de aula (**aqui houve uma titubeação na fala da**
11 **mediadora, visto que o que gostaria de dizer no início é “à escola”, então corrige o erro no decorrer**
12 **da fala**), à escola e algumas tecnologias, como o celular, que era principalmente utilizado para diversão,
13 tornou-se instrumento de aprendizagem durante a vivência pandêmica. De que forma isso influencia a
14 opinião dos alunos quanto ao uso de celular em sala de aula? É o que debateremos hoje no canal Debate
15 na escola. Estou aqui, hoje, presente na Escola Outono, no município de Sol, SP. Comigo a turma do 4 ano
16 D da professora P. e iremos debater sobre o uso de celular em sala de aula.
17 **(Durante a introdução da mediadora, a maioria dos alunos prestou atenção. Entretanto, alguns se**
18 **mostraram entediados por conta da fala extensa e outros, hora ou outra olhavam para a câmera ou**
19 **para a professora, que estava presente em sala de aula, devido a ansiedade.)**
20 **Mediadora se dirige aos debatedores:** Olá a todos os debatedores!
21 **(Toda a turma responde com olá's e oi's à mediadora.)**
22 **Mediadora:** Nós temos aqui os debatedores a favor (aponta com o braço para o lado direito da sala) ao
23 uso de celular em sala de aula e os debatedores contra (aponta com o braço para o lado esquerdo da sala)
24 o uso de celular em sala de aula. Eu sou a Michelli e vou direcionar algumas perguntas a ambos os
25 grupos. Algumas direcionadas mais ao grupo a favor e outras ao grupo contra. Então, para iniciar, **“Por**
26 **que o grupo do a favor é a favor ao uso do celular em sala de aula?”**
27 **Emanuelly F:** Porque a gente usa.
28 **Gustavo C:** Porque é pra quebrar o celular, não pode usar o celular (**as crianças começam a falar uma**
29 **em cima da outra, uma delas inclusive diz que o que o garoto falou não tem nada a ver**). Tipo, na
30 casa pode.
31 **Larissa F:** Nós podemos usar pra fazer pesquisas (**de forma tímida**).
32 **Mediadora:** Fazer pesquisas? (**a aluna concorda com a cabeça**). Mais alguém?
33 **Emanuelly F:** Ah, fazer prova também às vezes quando falta computador.
34 **Mediadora:** Quando falta computador!
35 **Lorena F:** No ano passado a gente fazia no celular. A gente trazia e a gente fazia no celular.
36 **Emanuelly F:** E também quando não tem nada pra você fazer no recreio, nem amigos, você pode ficar no
37 seu celular mexendo em qualquer coisa que você quer.
38 **Mediadora:** Mais alguém quer falar, no grupo de a favor?
39 **Emanuelly F:** Aquele “chupeti” (**difícil compreender o que a menina diz**) lá! (**diz apontando para a**
40 **amiga que está sentada atrás**).
41 **Gustavo C:** Eu queria falar mas não tô nesse grupo (**se referindo ao grupo do a favor**).
42 **Mediadora:** Ninguém mais... Não tem mais motivos pra defender o uso?
43 **Emanuelly F:** Ah, deixa eu pensar... Porque é legal também!
44 **Mediadora:** É legal usar o celular em sala de aula?
45 **(Os alunos concordam.)**
46 **Larissa F:** É pra fazer pesquisas quando precisar.
47 **(Os alunos começam a falar todos ao mesmo tempo e fica difícil entender o que falam.)**
48 **Emanuelly F:** Ou quando você estiver mal, você não precisa ir na diretoria avisar, você fala com seu
49 celular. Ou quando cê tem celular, cê tá, cê fica doente, só que na diretoria não pega, não tá chamando o
50 número do celular do seu responsável, aí cê tem o seu celular pra chamar.
51 **Mediadora:** Obrigada! Agora, nós vamos para o grupo contra o uso de celular em sala de aula (**aponta**
52 **para o lado esquerdo da sala**). **“Por que vocês são contra o uso de celular em sala de aula?”**
53 **(Alguns alunos do grupo levantam a mão pedindo autorização para falar.)**
54 **Matheus C:** Ah, primeiro lugar, o uso de celular em sala de aula pode ter muitas conseqüências
55 (**conseqüências**) (**alguns alunos dão risada devido à palavra errada falada pelo colega**). Ou algumas
56 vezes náusea.
57 **Mediadora:** Náusea?! (**concorda com a cabeça**) Pode falar (**diz apontando para uma das crianças**
58 **com o dedo levantado**).
59 **Ana Beatriz C:** O uso do celular em sala de aula, também, algumas pessoas trazem mesmo nas provas e
60 elas algumas vezes colam (**um dos alunos se impressiona e pergunta quem e outro faz uma**

61 brincadeira dizendo que é ele quem cola). E também, algumas pessoas, durante as aulas, elas
 62 começavam assistir vídeos ou elas mexem no celular, não prestando atenção no que é pra fazer e depois
 63 perguntam e a professora não quer explicar ou ela saiu da sala e a pessoa não faz o que ela precisa estudar.
 64 Ai, quando chega o dia da prova, ela não sabe o que é pra fazer.
 65 **Mediadora:** Mais alguém aqui (se referindo ao grupo contra)?
 66 **Larissa F:** (Levanta a mão e fala) Mas ninguém vai saber o que vai cair na prova.
 67 (As crianças entram em uma discussão sobre o ponto levantado enquanto uma das colegas fala
 68 como mediadora.)
 69 **Ana Julia C:** Sabe, tem vez que a gente fazia coisas no “Aprender sempre” (nome de um livro
 70 didático), ai tinha algumas coisas que trazia, é, celular. Tinha algumas pessoas que eu vi, mexendo no
 71 celular, tirando foto e ainda ficava uma bagunça a sala. E ai, tinha é...e ai eles ficavam vendo, sabe, prova
 72 de inglês, sabe. Também tem, é...quando tinha, tinha matemática, as pessoas traduziam.
 73 **Mediadora:** Hmmm (acenando com a cabeça), certo.
 74 **Emanuelly F:** Como traduz uma matemática? Agora, me responde (diz olhando para a mediadora
 75 debochando da colega, mas a mediadora faz sinal de não saber).
 76 **Mediadora:** Mais alguém aqui, no contra (os alunos negam)? Agora eu vou direcionar outra pergunta.
 77 “Utilizar o celular em sala de aula, para os dois grupos, é diferente de utilizá-lo em casa? E por que
 78 é diferente?”
 79 (Os alunos concordam dizendo que é sim diferente, falando suas opiniões de uma vez, dificultando o
 80 entendimento e atrapalhando a atenção da mediadora. A mediadora pede e sinaliza, levantando um
 81 dedo só, para que falem um de cada vez.)
 82 **Larissa F:** Porque tem regras. Você pode utilizar quando a professora permite. Em casa também tem,
 83 mas quando o responsável permite, você...(para e pensa o que gostaria de continuar falando).
 84 **Emanuelly F:** Ah, é-é porque, hmmm, um monte de gente...Tipo, na sala de aula você não pode ficar
 85 mexendo toda hora. Na sua casa você pode se seu responsável deixar. Tipo, você tem que pedir assim
 86 “Professora, eu posso mexer no celular? Já fiz tudo”. Ai, se ela deixar, você pode, mas em casa não. Cê só
 87 pode pegar seu celular, deitar na sua cama e ficar lá de boa, curtindo a sua vida.
 88 **Lorena F:** E o recreio tem tempo, então como a gente fica com o celular do que lá em casa, lá em casa a
 89 gente pode ficar até a hora que a gente quiser.
 90 **Emanuelly F:** Até meia noite, uma hora da manhã.
 91 **Lorena F:** Aqui não. Aqui tem dois horários pra gente ficar. No recreio como, a gente tem horário pra
 92 ficar até com o celular se você levar.
 93 **Emanuelly F:** E só quando a gente obedece muito a professora deixa, no finalzinho da aula.
 94 **Alice F:** Porque aqui na escola a gente precisa algumas vezes fazer pesquisa, tipo, a televisão, mas às
 95 vezes precisa de celular, mas em casa não. A gente pode assistir, a gente pode jogar, a gente pode fazer o
 96 que a gente quiser com o celular, aqui na escola não. Só quando a gente obedece que a gente pode mexer
 97 aqui no celular.
 98 **Mediadora:** Mais alguém aqui (vira para o grupo do contra)?
 99 **Gustavo C:** O Matheus C quer falar, pro.
 100 **Matheus C:** Eu não quero.
 101 **Gustavo C:** Ele queria! Queria! Ele levantou a mão.
 102 **Mediadora:** Não quer falar, Matheus? Tem certeza? (o aluno nega mais uma vez querer falar)
 103 **Ana Beatriz C:** Algumas coisas é meio diferentes. É porque, algumas vezes, a professora passa a
 104 tarefa em casa e as pessoas podem usar o celular também pra escrever também, que algumas pessoas
 105 pesquisam. Só que é meio- é bastante diferente por causa que as pessoas na sala de aula, elas tentam se
 106 distrair com alguma coisa porque é... talvez as pessoas não queiram fazer aquela coisa que era pra fazer
 107 na sala de aula e...também porque em casa você pode assistir, você não usa pra estudar, algumas pessoas.
 108 Algumas pessoas usam pra estudar, ver video aula, essas coisas. Mas a maioria delas só usa pra jogar e
 109 fazer essas coisas, sabe, assistir vídeos e tudo mais.
 110 **Mediadora:** Mais alguém quer falar porque que é diferente usar o celular em sala de aula que usar em
 111 casa?
 112 (Dois alunos dizem “Para jogar freefire!”)
 113 **Ana Julia C:** Sabe, em casa a gente usa, tipo assim , pra...pra...pra assistir, pra jogar e também usa a
 114 televisão, mas o celular é o que mais usa, sabe. Ai, na escola a gente não pode...não tem tempo. A gente
 115 não tem tempo porque tem o recreio e tem as aulas, e tem pessoas que usa na aula pra...pra ver algumas
 116 coisas, mas também pra tirar foto.
 117 **Mediadora:** Mais alguém quer falar sobre isso?
 118 **Emanuelly F:** Deixa eu lembrar o que eu ia falar. Também porque agora, né, não dá mais pra ver
 119 Youtube (se referindo ao acesso negado pela internet do estado na plataforma devido ao período de
 120 avaliações de escala). Na sua casa cê pode ver Youtube o quanto você quiser. Aqui não, aqui proibi-tá

121 proibido. E também não da pra mex-ficar jogando quando tá passando coisa, porque aqui tem câmera, tem
 122 professora e a nossa professora ela olh-ela vê tudo. Essa daqui (**aponta para a colega do lado**), teve um
 123 dia que ela tava mexendo no celular dentro do estojo, ela viu e brigou com ela. Essa professora que é a
 124 profissional em saber quem tá mexendo no celular (**aponta para a professora no fundo da sala e todos**
 125 **os alunos olham para ela e dão risada**).
 126 **Lorena F:** Ela é a melhor professora de ver as coisas.
 127 **Alice F:** Ela tá...Ela tá mexendo no computador, ela fala "Sem conversa paralela" e continua olhando pra
 128 tela.
 129 **Emanuelly F:** Ela olhando pro computador e do nada ela "Para de bater cards".
 130 **Larissa F:** "Sem conversa, eu não quero mais ouvir conversa" (**diz imitando os gestos da professora**). É
 131 de repente. Ela nem olha nada. Não, ela ali mexendo "Não, não pode mexer no celular na sala de
 132 aula", enquanto ela tava olhando pro computador.
 133 (**Os alunos começam a falar ao mesmo tempo sobre a professora. Quando a mediadora começa a**
 134 **falar novamente, uma das alunas bate as mãos na carteira pedindo silêncio.**)
 135 **Mediadora:** Tá, agora vou fazer uma pergunta que a P. (**a professora**) também não vai gostar (**em tom**
 136 **de risada**). É...**"A professora pode fazer o uso do celular em sala de aula para fins de ensino e**
 137 **aprendizagem?(os alunos concordam dizendo que "sim" e "pode"). E por quê?"**.
 138 (**Os alunos falam ao mesmo tempo novamente.**)
 139 **Larissa F:** É porque ela precisa passar nossos-os conteúdos que tá no celular dela...
 140 **Melissa F:** No computador...
 141 **Alice F:** Ela também pode tá estudando pra ver o que que ela vai passar no dia seguinte, pode tá vendo o
 142 que que ela pode fazer sobre os conteúdos que ela passa.
 143 **Lorena F:** Se ela não souber o que que-como ela não sabe a resposta, ela vai ter que usar alguma coisa,
 144 como se ela também não conseguir explicar na lousa, ela pode usar o celular, pra perguntar o que é e falar
 145 o que é.
 146 **Alunos permanecem falando ao mesmo tempo.**
 147 **Ana Beatriz C:** A professora...A professora...
 148 **Mediadora:** (**estala os dedos para chamar a atenção da turma**) A colega quer falar...
 149 **Ana Beatriz C:** A professora, ela pode usar o celular durante a sala de aula, porque ela usa para fazer os
 150 alunos estudarem, ver as coisas que ela tem pra dar pros alunos. Mas, uma coisa é porque esse é o
 151 trabalho dela que ela tem que dar as coisas pros alunos fazerem. Mas, algumas vezes, ela precisa olhar o
 152 celular e isso é o trabalho dela. Agora, dos alunos não é trabalho deles ver as respostas do celular nem
 153 nada.
 154 **Ana Julia C:** Pro, sabe, é... a professora também tem que usar porque na hora que, tipo assim, parou
 155 o...o Youtube, né?! Ai, tem o... tem o celular e também tem o-algumas outras coisas que pode usar, faz
 156 tipo um mouse, tipo um controle da televisão.
 157 **Mediadora:** Mais alguém quer falar, do porquê a professora pode usar (**o celular em sala de aula para**
 158 **fins pedagógicos**)? Agora presta atenção na próxima: **"E para fins pessoais, a professora pode usar o**
 159 **celular em sala de aula?"**.
 160 (**A maioria dos alunos diz que ela não pode.**)
 161 **Emanuelly F:** Nós não pode, ela também não pode (**com tom de voz indicando indignação**).
 162 **Mediadora:** Por que que ela não pode?
 163 **Emanuelly F:** Porque nós não pode, ela também não pode. Isso aí não precisa provar nada.
 164 **Mediadora:** Peraí, um de cada vez que eu não tô ouvindo.
 165 **Alguns alunos levantam as mãos e alguns gritam "eu", chamando a atenção da mediadora.**
 166 **Alice F:** Porque, é...ela proíbe o uso de celulares na sala, então, talvez ela pode talvez ela não, mas se ela
 167 precisar, for pra estudar. Só que se a gente não pode, ela também não pode.
 168 **Emanuelly F:** Eu quero falar!
 169 **Mediadora:** Quer falar? (**se dirigindo a uma das meninas mais perto com a mão levantada,**
 170 **entretanto a aluna nega querer falar**)
 171 **Ana Beatriz C:** A professora, ela não pode usar os usos de celular pra usos pessoais por causa que o
 172 trabalho dela não deixa muito isso. Por causa que não é parte do trabalho dela. O trabalho dela é...é dar
 173 ensino aos alunos. O trabalho dela não é usar o celular durante a sala, pra coisas que ela pode fazer a
 174 qualquer momento quando ela chegar na casa dela.
 175 **Ana Julia C:** Pro, sabe, ela também pode usar, só que ela tem que usar só que pra se alguém ligar pra
 176 ela,mas...
 177 **Ana Beatriz C:** Tipo em caso de emergência, né (**completando a fala da colega**)?!
 178 **Ana Julia C:** É!
 179 (**Mediadora estala os dedos e faz "xiu" chamando a atenção da turma.**)

180 **Ana Julia C:** Pode, tipo assim, se alguém ligar pra ela e ela também pode sair lá fora. Mas também, se ela
 181 tiver também fazendo as coisas na lousa, ela...ela-ela meio que...esquece daquilo, pode esquecer.
 182 **Mediadora:** Mais alguém quer falar o porquê a pro...pode falar.
 183 **Emanuelly F:** Eu (**mediadora vai até ela**)! Eu acho isso muito injusto, porque a gente não pode e ela
 184 pode. Isso é injusto demais (**com tom de indignação**)! Ela tá ali, mexendo, mas nós tinha acabado tudo
 185 “Ah, ela tá mexendo!”, aí, nós acha isso mó injusto quando ela fala que nós não pode mexer, ela mexe.
 186 **Gustavo C:** Mas não é pra mexer na sala de aula, ela tá mexendo.
 187 (**Um dos alunos levanta a mão e a mediadora vai até lá**)
 188 **Matheus C:** Olha...
 189 **Mediadora:** Ó gente, presta atenção, calma. (**falando com os alunos porque todos estavam falando ao**
 190 **mesmo tempo e não dava para ouvir o aluno que queria falar**).
 191 **Rafael C:** Mas ela é a professora, ela pode!
 192 **Matheus C:** Olha, a única coisa que eu não gosto é o toque do celular, nossa...
 193 **Mediadora:** É a única coisa que você não gosta, do toque do celular (**aluno acena com a cabeça**)?
 194 **Rafael C:** Ela pode mexer no celular o que ela quiser, porque ela é a professora-professora (**se corrigindo**
 195 **durante a fala**), ensina nós, então ela pode fazer.
 196 **Mediadora:** Ela pode então usar, qualquer hora que ela quiser?
 197 **Rafael C:** Qualquer hora (**concordando com a cabeça**).
 198 **Mediadora:** Quer falar, Larissa F?
 199 **Larissa F:** Mas sempre tá mexendo no final da aula (**falando com uma colega sobre outro colega**).
 200 **Mediadora:** Quer falar Larissa F?
 201 (**A aluna nega com a cabeça**).
 202 **Alice F:** Porque assim, se ela tá mexendo nas coisas pessoais dela, tipo, se minha mãe, vamos supor que
 203 minha vó, ela sofre um acidente. Minha mãe me liga falando isso, que ela vai ter que vir me buscar mais
 204 cedo, eu não vou poder atender, porque ela (**a professora**) vai poder mexer nas coisas dela e eu não vou
 205 poder.
 206 **Mediadora:** Tá bom. Vamos pra próxima então? Ó, vocês me apontaram, muito...Gente, presta atenção.
 207 Vocês me apontaram muito, é... sobre ligações, né?! “Ai, se ligar e eu precisar falar com o meu pai?”,
 208 “Ai, se eu precisar falar com a minha mãe? Se eu precisar falar com a minha vó? Se eu precisar falar com
 209 o meu vó?”, é... Ou “Aconteceu alguma coisa na minha casa, eu tenho que atender o telefone, eu tenho
 210 que atender o celular...”, mas acredito que a direção faça isso na escola, não é?! Quando vocês
 211 precisam...
 212 (**Alguns alunos negam**).
 213 **Rafael C:** Ah, então, ela (**se refere ao seu responsável**) não pode ligar pra gente, ela tem que ligar pra lá
 214 (**olha apontando para a direção de onde fica a secretaria da escola**).
 215 **Emanuelly F:** E desde quando? (**se referindo às ações da direção**)
 216 **Mediadora:** Isso! (**concordando com o Rafael C**) Porque...
 217 **Lorena F:** De vez em quando pede o nome, igual do Enzo. A mãe dele não atendeu e perderam o
 218 número.
 219 **Larissa F:** Tipo, passa o número de outra pessoa, tipo o da vó e do vó, mas é a mãe que precisa ligar?!
 220 **Emanuelly F:** Verdade! Porque a do celular da minha mãe, quando liga pra cá, não a-não chama.
 221 **Mediadora:** Não chama?
 222 **Larissa F:** Os únicos celulares que tem aqui na escola, se eu não me engano, é o da minha mãe e o da
 223 minha vó. E se meu pai quer ligar pra-ligar aqui, porque eu-ele mora separado da minha mãe, e se ele
 224 quer ligar aqui? Vou ter que atender no meu celular porque não vai ter na escola.
 225 **Mediadora:** Tudo bem. Ó, agora a próxima pergunta. Lucas F (**com tom de voz melódico chamando**
 226 **atenção do aluno**), gente (**chamando mais uma vez a atenção das crianças**), presta atenção. Agora,
 227 lembra que-que os a favores tem que ser diferentes dos contras. “**De que forma o uso do celular em sala**
 228 **de aula atrapalha o aprendizado?**” Para os-esses aqui agora (**aponta para o lado esquerdo da sala, o**
 229 **grupo do contra a problemática levantada**), de que forma ele (**o celular**) atrapalha?
 230 **Ana Beatriz C:** As pessoas podem perder o foco do que elas tão fazendo, das atividades que elas tem que
 231 fazer que é obrigação delas.
 232 **Mediadora:** Quer falar (**se direcionando a uma das alunas**)?
 233 **Ana Julia C:** Sim. Ah...Ah...Tem algumas pessoas que vivem vendo vídeos, sabe, que não pode ver.
 234 Mas também tem pessoas que assiste, fica se distraindo com algumas coisas do celular, com-fica vendo
 235 mensagem das outras pessoas, aí distrai.
 236 **Mediadora:** Alguém mais aqui quer falar porque que atrapalha usar o celular em sala de aula (**se**
 237 **dirigindo ao grupo do contra**)?
 238 **Matheus C:** Perde a atenção do outro.

239 **Rafael C:** E também pro, e tem que colocar no “não perturbe” (**função do celular que permite o**
240 **silenciamento de todas os tipos de notificações de modo manual**).
241 **Mediadora:** Tem que colocar no “não perturbe”?
242 **Rafael C:** Eu coloco, pro!
243 **Mediadora:** Pra não te atrapalhar na aula?
244 **Rafael C:** É. Porque antes eu não colocava, aí ficava assim toda hora “trim!trim!” (**imitando o barulho**
245 **de notificação do celular**), aí a professora, aí a professora falava quem tava com o celular eu ficava...
246 **Mediadora:** Atrapalhando?
247 **Rafael C:** É. Eu ficava com medo.
248 **Mediadora:** Agora, calma aí. Mais alguém quer dizer porque que atrapalha usar o celular em sala de
249 aula?
250 (**Uma aluna grita do lado a favor: “Não atrapalha em nada” enquanto um aluno canta uma música.**)
251 **Rafael C:** E também, como que fala? É, você tá prestando atenção, do nada você para de prestar atenção
252 por causa do celular. Aí, cê quer mexer no celular e para de prestar atenção na aula e pega o celular e fica
253 mexendo nele.
254 **Mediadora:** Presta atenção, os colegas estão falando (**chamando a atenção dos alunos**).
255 **Ana Beatriz C:** Uma das coisas também, é por causa que o celular faz a pessoa perder o foco naquilo que
256 ela tá fazendo. Tipo, a pessoa tá fazendo uma prova, uma coisa que é muito importante pra vida dela, que
257 vai decidir o futuro da vida dela e ela tá lá, mexendo no celular.
258 **Mediadora:** Tudo bem. Ó, agora a pergunta vai para os a favor. **“Por que-De que forma o uso do**
259 **celular em sala de aula, ele vai auxiliar no processo de ensino e aprendizagem? De que forma? De**
260 **que forma ele vai ajudar vocês na escola?”**
261 (**Alguns alunos do grupo a favor dizem “nada” e outros “sei lá”.**)
262 **Mediadora:** Nada? Não auxilia em nada? Você é do a favor (**diz para um dos alunos do grupo do a**
263 **favor que permanece dizendo que “nada”**). De que forma o celular ajuda você na escola?
264 **Larissa F:** Se você não é a favor, muda pra lá (**se refere ao outro lado da sala onde se encontra o**
265 **grupo do contra**), por favor.
266 **Lorena F:** Na prova.
267 (**Nesse momento, o debate é interrompido de forma abrupta devido ao sinal do intervalo da escola.**
268 **Todos os alunos se levantam e se retiram da sala de aula.**)
269 **BLOCO 2**
270 **Mediadora:** A gente retornou então eu vou prosseguir com as perguntas, tá?! Mesmo esquema, a favor
271 (**aponta para o lado direito da sala**), a turma do a favor e a turma do contra (**aponta para o lado**
272 **esquerdo da sala**). Agora, hmmm, é uma pergunta geral: **“Como a gente pode reconhecer o uso**
273 **indevido do celular em sala de aula?”**
274 **Emanuelly F:** A professora falando pra nós.
275 **Mediadora:** É?! A professora que define o que é, o que a gente pode-que hora a gente pode usar, se não
276 pode usar, como pode usar?
277 **Rafael C:** O que ela-o que a gente não pode e o que a gente pode.
278 **Ana Beatriz C:** Ou a gente pode usar em horas vagas em que não tem nada, mas na verdade nem é pra
279 levar pra escola. Mas as pessoas levam. E algumas professoras são boazinhas- (**nesse momento uma das**
280 **alunas interrompe a colega**).
281 **Ana Julia C:** Tia, tipo, no final da aula ou no recreio, na onde você sai pra ir embora.
282 **Mediadora:** Alguém mais sabe como a gente pode encontrar, a gente pode reconhecer que aquela pessoa
283 tá usando o celular de forma errada na sala de aula?
284 **Larissa F:** Tipo, você tá fazendo uma prova em um outro lugar que nem é um tablete ou computador e
285 pegar o celular.
286 **Emanuelly F:** E ver resposta, muito errado. Não façam isso, crianças (**em tom de brincadeira**)!
287 (**Uma das alunas diz que é errado quando os alunos usam o celular para “colar”.**)
288 **Larissa F:** Errado quando a gente tá fazendo conta de matemática e você pode tacar lá na calculadora,
289 fazer a continha e pegar o resultado.
290 **Mediadora:** Mais alguém sabe como a gente pode reconhecer que tá usando o celular errado na sala de
291 aula?
292 **Rafael C:** O quê?
293 **Mediadora:** Que aquela pessoa, por exemplo: aí, tá usando o celular e não podia tá usando nessa hora
294 aqui.
295 **Rafael C:** Ah, muitas pessoas que ficam falando isso e faz coisa pior. É né, tô olhando pra ela (**se**
296 **levantando da cadeira e olhando pra colega do grupo oposto**)! Faz coisa pior...
297 (**Os alunos entram em uma discussão em tom de brincadeira sobre a provocação do colega.**)
298 **Mediadora:** Você sabe, Lucas F, como a gente reconhece que a pessoa tá usando errado?

299 (O aluno nega com a cabeça.)
300 Mediadora: Então, ó, próxima pergunta: “Como a gente pode solucionar o problema que a pessoa tá
301 usando o-de forma errada o celular, indevido. Como a gente soluciona?”
302 Larissa F: Pegar-pegar o celular na hora que a gente vai fazer prova, na hora das continhas de
303 matemática.
304 Melissa F: E se alguém responder?
305 Larissa F: Ela vai...ela vai...
306 Melissa F: Ela vai responder errado?
307 Larissa F: Isso.
308 Alice F: Alguém, tipo, fica jogando fingindo que tá lendo. Tipo, coloca o celular ali no livro.
309 Emanuelly F: Uma coisa que você faz (algumas alunas começam a apontar ações irregulares sobre o
310 uso de celular das outras).
311 Mediadora: E como que a gente pode resolver isso? Ó, gente, as meninas disseram-(mediadora é
312 interrompida por uma das alunas).
313 Larissa F: A professora ficar com o celular lá (com ela), na hora de fazer coisas de matemática e na hora
314 das provas e na hora de outras atividades também. Devolver o celular só na hora que é permitido, que
315 você vai, tipo, vai fazer uma pesquisa que foi permitido pela professora.
316 Lorena F: Falar pro aluno, conversando com o aluno pra falar que tem que guardar o celular na hora que
317 tá explicando alguma coisa.
318 Ana Beatriz C: A Lorena falou o que eu ia falar (de forma desapontada).
319 Emanuelly F: Problema é seu (de forma risonha e debochada).
320 Mediadora: Pode falar também.
321 Ana Julia C: Pro, eu acho que no-só no final da aula ou no recreio pode usar, porque nas aulas mais
322 de...de continhas e de matemática não pode.
323 Mediadora: Mais alguém? Ó, de que forma...Gente, como que a gente pode fazer isso? Vocês falaram
324 que a professora pode chamar a atenção, é... estabelecer um... um horário né, de quando a gente pode e
325 não pode usar, quando tiver fazendo tal coisa, não pode usar, quando tiver tempo livre, pode usar. Elas
326 disseram alguns tipos de-desses tipos de soluções. Alguém tem mais alguma solução do que a gente pode
327 fazer?
328 Larissa F: Não trazer o celular mais pra escola.
329 Emanuelly F: Você é a favor, menina, não fale isso.
330 Mediadora: Mas é uma solução que ela deu.
331 Emanuelly F: Eu também tenho outra.
332 Mediadora: Qual?
333 Emanuelly F: É uma coisa bem (com receio de falar) ... o quê que eu ia falar mesmo?
334 Mediadora: Pode falar, gente (na intenção de deixar a aluna confortável).
335 Emanuelly F: Ah, não.
336 Mediadora: Não se sintam reprimidos não, podem falar.
337 Emanuelly F: Posso ir pra diretoria. Tô brincando.
338 Mediadora: Pode falar. Aqui a gente tá pra conversar, ninguém vai pra diretoria.
339 Emanuelly F: Indo pra diretoria. Pronto, resolvido.
340 Mediadora: Ir pra diretoria quando usar o celular errado (a aluna concorda)?
341 Emanuelly F: Yes!
342 Matheus C: É a coisa mais chata do mundo.
343 Ana Julia C: Posso falar?
344 Mediadora: Pode, claro!
345 Ana Julia C: Sabe, por isso que eu acho que não pode levar o celular pra escola. Porque lá na minha
346 outra escola, minha professora tinha deixado o celular em cima da mesa, aí tava na hora do recreio. Aí, na
347 hora que nós voltou, o celular dela não tava mais na mesa.
348 Mediadora: Roubaram o celular dela?
349 Ana Julia C: É, mas ninguém descobriu (quem roubou o celular) ainda.
350 Mediadora: Tudo bem. Ó, agora eu tenho uma última pergunta pra vocês: “O aluno, que no caso são
351 vocês, ele tem direito, direito (dando ênfase na palavra), de usar o celular em sala de aula ou é
352 proibido por lei?”
353 (Alguns alunos dizem que é proibido por lei, outros dizem que não. A sala entra em discussão sobre
354 ser ou não proibido por lei.)
355 Mediadora: Não é, Larissa F? Por que não é? Como você sabe que não é?
356 Larissa F: Porque eu acho que não é, ué. A professora nunca comentou sobre isso. A professora nunca
357 tocou no assunto de que era proibido, por lei, que não podia usar celular na sala de aula (com tom de
358 indignação).

359 **Emanuelly F:** Ela mesmo deixa a gente mexer às vezes.
360 **Lorena F:** Então a gente não pode dizer se é, a gente nunca aprendeu.
361 **(Os outros alunos permanecem discutindo sobre ser ou não proibido por lei o uso do celular em sala**
362 **de aula.)**
363 **Ana Julia C:** Professora, não, não que é pros alunos não usar, mas, tipo assim, se a professora não quiser
364 que a pessoa mexe na hora errada, não é pra mexer.
365 **Ana Beatriz C:** Na verdade, uma coisa que melhoraria tudo isso é se ninguém trouxesse o celular pra
366 escola, teria resolvido **(com tom de indignação)**!
367 **Mediadora:** Mais alguém sabe me dizer se a gente pode usar ou se é proibido?
368 **(A sala permanece dividida.)**
369 **Larissa F:** Pode usar, mas em momentos que a professora permitir e que, tipo, for fazer uma pesquisa,
370 coisa assim, como eu falei.
371 **(Os alunos permanecem discutindo sobre a pergunta.)**
372 **Mediadora:** Gente, ó, ó, ó **(chamando a atenção dos alunos)**. A gente finaliza, olha só, presta atenção.
373 A gente finaliza o nosso debate aqui, e eu quero dizer se algum dos debatedores que era a favor, ou, se
374 algum dos debatedores que era contra, mudou de opinião?
375 **(Os alunos negam.)**
376 **Mediadora:** Vocês continuam a favor, o time do a favor?
377 **(As crianças do grupo a favor concordam.)**
378 **Mediadora:** E o contra, continua contra? Ou não, mudou?
379 **(As crianças do grupo contra concordam, mas um dos alunos faz gestos de estar de acordo com o**
380 **grupo a favor. A mediadora tenta incentivar o aluno a falar, mas ele diz não mudar de opinião.)**
381 **Mediadora:** Obrigada, viu, gente! Muito obrigada pelo nosso debate!

A análise a que procedemos da Produção Inicial (PI), levantamos algumas observações como a que seguem.

Sobre as capacidades de ação, inicialmente verificamos que, no contexto de produção, os alunos, em sua maioria, conseguiram identificar o papel social dos personagens do debate regrado, entretanto, desrespeitaram os turnos de fala, pois falavam ao mesmo tempo (linhas 28, 29, 47, 67, 68, 79, 80, 81, 133, 134, 138, 146, 148, 164, 165, 179, 189, 190, 250 e 254 312), nem a vez dos debatedores de posição oposta (linhas 41, 279 e 280). Além disso, não respeitaram os enunciadores do debate quando alguém pronunciou uma palavra errada (*consetências*, linha 55); brincavam com o argumento dado pelo colega (linhas 60, 61, 74, 75, 297) ou enunciador brincava com o próprio argumento (linha 337). Destacamos também que houve uma ocorrência de tomada equivocada dos debatedores que se posicionaram a favor do uso do celular na sala de aula ao responderem “nada” (linha 261) e “sei lá” (linha 261) à pergunta “De que forma o uso do celular na sala de aula auxilia no processo de ensino e aprendizagem?”. Houve também uma ocorrência de uso do debate em sua dimensão belicosa (linhas 295, 296 e 319) e não como um instrumento coletivo de reflexão.

Por outro lado, observamos que alguns alunos respeitaram os turnos de fala, solicitando a sua vez levantando a mão (linhas 53, 57, 58, 66, 101). Duas das debatedoras perceberam com clareza o posicionamento social assumido, defendendo-o e identificando um argumento contrário dado por um dos integrantes de seu grupo, advertindo-os para que mudem de lado (linhas 264, 265 e 329).

Em suma, sobre o contexto de produção, de 30 ocorrências detectadas relacionadas à capacidade da categoria mundo sociossubjetivo, notamos que 24 marcam negativamente e 6, positivamente. Dessa forma, os estudantes precisam desenvolver a regra básica do debate regrado, que é o respeito entre os participantes debatedores.

Ainda com relação ao contexto de produção, notamos que duas alunas perceberam a finalidade da interação discursiva de um debate regrado coletivo, defendendo posições assumidas nas regras do debate (linhas 264, 265 e 329). Porém, a maioria não teve essa percepção, conforme apontamos na análise da categoria contexto de produção.

Quanto ao conteúdo temático, organizamos sua análise, por meio das nove perguntas formuladas na produção do debate regrado. Observamos que, na primeira pergunta (**Por que o**

grupo é a favor ou contra o uso do celular na sala de aula?), os alunos, devido à tomada de posição a favor ou contra o uso do celular em sala de aula, tiveram que defender a sua posição escolhida. Dessa forma, percebemos que o conteúdo temático que o grupo contra utilizou para defender sua tomada de posição foi que os alunos poderiam usar o celular para fazer provas colando (linhas 59-60) e usar o celular na aula para diversão ao invés de estudarem (linhas 61-64). Já no grupo a favor, notamos o seguinte conteúdo temático: defendiam porque usam o celular em sala de aula (linha 27); porque com o celular há a possibilidade de se fazer pesquisas em sala de aula (linha 31); a possibilidade de se fazer provas (online) no celular, quando falta computador para todos os alunos (linhas 33 e 35); a alternativa de usar o aparelho no tempo livre da aula ou no recreio (linhas 36 e 37); usá-lo para quando houver emergências particulares (linhas 48-50); e porque é legal usar o aparelho (linha 43). Por fim, houve uma ocorrência do conteúdo temático que ficou prejudicada na análise devido ao seu não entendimento no áudio, impossibilitando uma transcrição (linha 28).

Nas respostas da segunda pergunta (**Utilizar o celular em sala de aula é diferente de usá-lo em casa? Por quê?**), podemos observar que duas alunas conseguiram estabelecer diferenças entre o uso do celular na sala de aula e em casa, respondendo à pergunta de forma assertiva (linhas 95-96 e 118-123). Ademais, duas alunas tentaram estabelecer essas diferenças, entretanto, não obtiveram sucesso (linhas 103-109 e 113-116).

Também podemos apontar outras respostas quanto ao conteúdo temático observado nesta pergunta. Os alunos afirmaram que é diferente usar o celular em casa e na escola porque, na instituição, tem regras e só se pode utilizar o celular quando a professora permitir, e em casa apenas quando o responsável permitir (linhas 82-83 e 85-86). Além disso, o uso do celular como premiação devido aos alunos terem feito a tarefa ou obedecido à professora durante o dia de aula (linhas 86, 93 e 96-97); o uso do celular na aula para diversão inapropriada ao invés de estudar (linhas 105-109, 112 e 114-116); e mexer no celular escondido na sala de aula (linha 123) foram observações feitas pelos alunos. Ademais, o celular como instrumento para fazer pesquisa (linha 94) e o uso do aparelho no tempo livre da aula ou no recreio (linhas 88 e 91) foram citados novamente.

Já na terceira pergunta (**A professora pode fazer uso do celular em sala de aula para fins de ensino e aprendizagem? Por quê?**), ao responderem-na, afirmaram que a professora poderia usar o aparelho para passar conteúdo, para fazer consulta sobre os conteúdos e porque é o trabalho dela (linhas 139, 141-142, 143-145 e 149-153); também para fazer os alunos estudarem

(linhas 149-150) e para substituir a TV quando o Youtube é bloqueado pelo Estado quando há provas da rede (linhas 154-156).

Seguindo os questionamentos, na quarta pergunta, **(E para fins pessoais, a professora pode usar o celular em sala de aula?)**, os alunos afirmaram que a professora não pode usar porque os alunos não podem (linhas 161, 163, 167, 183-184 e 202-205) e porque o uso do celular não faz parte do trabalho dela, que é ensinar os alunos (linhas 171-174). Outros alunos afirmaram que a professora pode usar em casos de emergência (linhas 175-178) e porque ela é a professora (linhas 191 e 194-195).

Ainda no conteúdo temático, na quinta pergunta **(De que forma o uso do celular na sala de aula atrapalha o aprendizado?)**, alguns dos estudantes apontaram que os alunos perdem o foco/a atenção da tarefa quando usam o celular em sala de aula (linhas 230-231, 233-235, 238, 251-253 e 255-256) e outros disseram não atrapalhar em nada (linha 250).

Seguidamente, a sexta pergunta **(De que forma o uso do celular na sala de aula auxilia o aprendizado?)** não será analisada na PI devido a ter sido prejudicada na produção. A produção textual foi iniciada antes do intervalo, entretanto, foi interrompida pelo sinal de aviso da merenda. Dessa forma, prejudicou o andamento do debate e a retomada da pergunta posteriormente.

Sucessivamente, na sétima pergunta **(Como a gente pode reconhecer o uso indevido do celular em sala de aula?)**, ao respondê-la, os alunos disseram que a professora poderia falar para eles quando é indevido usar o celular em sala de aula (linhas 274 e 277); que é indevido levar o celular na sala de aula (linhas 278-279); que usar o celular durante a realização de uma prova para se distrair e colar é uso indevido do aparelho em sala de aula (linhas 284-285 e 286); e quando o aluno, numa tarefa de matemática, consultar a calculadora do celular e pegar o resultado pronto, sem pensar, também é uso indevido do celular (linhas 288-289).

Quanto à oitava pergunta **(Como podemos solucionar o problema do uso indevido do celular em sala de aula?)**, os alunos disseram que, para solucionar o problema do uso indevido do celular em sala de aula, a professora poderia pegar o aparelho em momentos de prova e atividades em sala de aula (linhas 302-303 e 313-314); os alunos usarem apenas quando é permitido pela professora ou para a realização de pesquisas (linhas 314-315); a professora falar para os alunos guardarem o dispositivo quando ela estiver explicando conteúdo (linhas 316-317); os estudantes usarem apenas no final da aula ou no recreio (linhas 321); não trazer o celular para a escola (linhas 328 e 345); e o aluno ir para a diretoria quando usar o celular errado em sala de aula (linha 339).

Finalizando as perguntas do debate regrado da PI, quanto a nona pergunta (**O aluno tem direito de usar o celular em sala de aula ou é proibido por lei?**), os alunos responderam que eles não são proibidos, por lei, de usarem o celular em sala de aula (linhas 356 e 363); que a professora nunca comentou ou ensinou sobre isso, então, não poderiam dizer ou afirmar se nunca aprenderam (linhas 356-358 e 360). Outros responderam que não, já que a própria professora deixa os alunos mexerem no celular, em sala de aula (linha 359); e que a professora é quem proíbe ou não o uso do celular em sala de aula (linhas 363-364 e 369).

A análise do conteúdo temático da PI demonstrou que os alunos utilizaram informações que possam auxiliar na defesa de sua posição. Algumas delas se repetem, sendo usadas como respostas para várias perguntas, como apontamos acima. Entretanto, nenhuma das informações a respeito da temática levantada é confiável, necessitando de uma expansão do conteúdo temático dos alunos, através de fontes legítimas que possam auxiliar no processo de estratégia argumentativa por convencimento.

Antes de iniciar a análise das Capacidades Discursivas, retomamos a estrutura do Plano Global do debate regrado, que se apresenta da seguinte forma: seção de contato (abertura do debate); introdução (apresentação do tema); desenvolvimento (perguntas do moderador respondidas pelos debatedores em turnos de fala, com cada debatedor defendendo sua tese por persuasão ou convencimento, e conclusão das teses defendidas) e seção de despedida (encerramento do debate). Quanto à essa categoria analítica, na produção inicial dos alunos, verificamos a seção de contato (linha 1); a introdução (linhas 1-16); o desenvolvimento do debate (linhas 22-44, 46, 48-52, 54-66, 69-78, 82-11, 113-132, 135, 137, 139-145, 147-164, 166-178, 180-186, 188-200, 202-211, 213-249, 251-260, 262-266, 270-286, 288-296, 298, 300-352, 355-360, 363-367, 369-370, 372-374, 376 e 378); e por fim, a seção de despedida (linha 381). Dessa forma, constatamos que os alunos desenvolveram muito bem o plano global texto, já na PI.

Quanto às sequências textuais, encontramos, na PI, a presença da sequência dialogal e de fragmentos da sequência argumentativa.

Com relação à sequência textual dialogal, podemos encontrá-la durante todo o debate, visto que é uma produção de discurso interativo e dialogado. Mas vale destacar alguns trechos que representam as fases desta sequência apresentadas por Bronckart (2003): fase de abertura (linhas 1 e 20-21), fase transacional (linhas 27, 28, 31, 33, 35, 36, 37, 43, 48-50, 59-60, 61-64, 82-83, 85-86, 88, 91, 93, 94, 95-96, 96-97, 103-109, 112, 113-116, 118-123, 139, 141-142, 143-145, 149-

153, 154-156, 161, 163,167, 171-174, 175-178, 183-184, 191, 194-195, 202-205, 230-231, 233-235, 238, 250, 251-253, 255-256, 274, 277, 278-279, 284-285, 286, 288-289, 302-303, 313-315, 316-317, 321, 328, 345, 339, 356-358, 359, 360, 363-364 e 369) e fase de encerramento (linha 381).

Quanto à análise da planificação do debate regrado na versão da primeira produção, analisamos exclusivamente a sequência textual argumentativa, foco deste trabalho. A apresentação dessa análise seguiu o critério da ordem das fases da sequência argumentativa. Essa sequência aparece planificada de forma fragmentada, cujos fragmentos foram estruturados de distintas maneiras na PI, assim categorizadas:

1) Tese ou tentativa de formular tese: Linha 54

2) Enunciações cujo início é com conjunção ou outra unidade linguística (porque, e também, ou, quando, também, tipo) com função de operador textual para introduzir argumentos:

Linhas 27, 28, 43, 48-50, 59-64, 33, 34, 36, 82, 85, 139-145, 149-152, 154-156, 171-174, 177, 194-195, 279 e 356-357.

Ressalvamos que, para a introdução de argumentos, os alunos usaram as palavras “tipo” e “tipo assim” (linhas 29, 84, 85, 94, 113, 154, 156, 177, 180, 202, 219, 256, 281, 284, 308, 315, 363 e 369).

O conectivo **e** é usado para adicionar uma informação ao que foi dito anteriormente. A informação adicionada pode ou não ter função de argumento, conforme o contexto no qual é empregado. Há muitos usos do conectivo **e** na PI, porém a informação por ele introduzida nem sempre é um argumento. Daí a análise desse conectivo ser feita em separado dos outros que introduzem argumento. Assim, na análise desse quesito, foi marcado o emprego da conjunção aditiva **e** somente quando esta tiver função de introduzir argumentos. Nessa função, encontramos o **e** nas linhas 59, 63, 71, 93, 108, 115 (2 ocorrências), 152, 252 (2 ocorrências).

3) Introdução de argumento sem operador textual (como complemento de argumento de outro enunciador):

Linhas 46 e 48-50.

4) Fragmentos de sequência narrativa como argumento (narrando uma situação para criar argumento):

Linhas 35, 69-72, 202-205 e 222-224.

5) Ficcionalização de uma situação com discurso direto ou não para criar argumentos e contra-argumentos:

Linhas 84-87 e 180-181;

6) Apresentação de contra-argumento:

Linhas 66, 85, 121, 152-153 e 191.

7) Apresentação de conclusão formulada a partir de uma situação exposta anteriormente:

Linhas 213 e 360.

Os dados acima concentram-se nas respostas da 1ª, 3ª e 9ª questões, quais sejam:

1ª) Por que o grupo é contra ou a favor do uso do celular na sala de aula?

3ª) A professora pode fazer uso do celular em sala de aula para fins de ensino e aprendizagem? Por quê?

9ª) O aluno tem direito de usar o celular em sala de aula ou é proibido por lei?

Tais questões, da forma como foram formuladas, provocam, de certa forma, a produção de argumentos. Os embriões de raciocínio argumentativo demonstrado na análise acima foram encontrados nas respostas dos alunos a essas três questões.

A segunda pergunta (Utilizar o celular em sala de aula é diferente de usá-lo em casa? Por quê?) requereu que o aluno operasse com uma comparação entre o uso do celular em dois ambientes e dessa comparação ele deveria formular argumentos contra e a favor para um mesmo objeto ao mesmo tempo (uso do celular na sala de aula). Contudo, a grande maioria somente conseguiu atender parcialmente a pergunta ficando apenas no nível da comparação, sem desdobrar em argumentos, conforme linhas 88-89, 90, 91, 92, 93, 94-97, 113-116, 118-132, 183-185. Além disso, há alguns segmentos que os alunos até desviaram o foco da pergunta, concentrando suas respostas no comportamento do professor, caso observado no excerto entre as linhas 118-132.

No que se refere à 4ª, 5ª e 7ª perguntas, conforme abaixo, trata-se de um conjunto de questões que incitam os alunos a exemplificarem uma situação para respondê-las.

4ª) E para fins pessoais, a professora pode usar o celular em sala de aula?

5ª) De que forma o uso do celular na sala de aula atrapalha o aprendizado?

7ª) Como a gente pode reconhecer o uso indevido do celular em sala de aula?

Dessa forma, os alunos responderam a tais perguntas hipotetizando algumas situações, que podem ser observadas nas linhas 230-231, 233-235, 238, 239, 244-245, 247, 251-253, 255-257, 266, 274, 277, 284-285, 286 e 288-289.

Finalmente, a 8ª questão (Como podemos solucionar o problema do uso indevido do celular em sala de aula?) pede que os participantes do debate regrado proponham uma solução para um problema social, objetivo da interação comunicativa da variação desse gênero. Essa solução foi dada nas seguintes linhas: 302-303, 308, 313-317, 328, 339 e 345-347. Ressaltamos que desse conjunto de segmentos, apenas o conteúdo das linhas 345-347 apresenta a solução com justificativa (argumentos). Os demais apresentam apenas a solução.

Destacamos, ainda, outros dois pontos nesta análise. O primeiro é o fato de o produtor do debate dar como resposta a uma pergunta o conteúdo da resposta da pergunta anterior. Isso pode ser exemplificado nas linhas 365-366. O segundo é o uso do debate regrado em sua forma mais belicosa, conforme linhas 295-296, 309 e 319.

Ademais, podemos observar a presença da sequência argumentativa de forma mais completa e estruturada em apenas algumas falas da PI (linhas 103-109, 149-153, 171-174, 183-185). Destas a que está mais completa (com tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão) é o raciocínio manifestado nas linhas 149-153.

Dessa forma, podemos concluir que os alunos necessitam desenvolver melhor a sequência textual argumentativa, predominante no debate regrado, visto que é um dos objetivos deste Trabalho de Conclusão de Curso desenvolver o raciocínio argumentativo através do ensino do gênero oral público formal trabalhado.

Fazendo referência aos subitens constitutivos do tópico “Sequências Textuais” (sabe posicionar; sabe opinar sobre a problemática; sabe justificar a opinião dada; sabe expandir o conteúdo do argumento e sabe distinguir causa e consequência) da grade de análise já apresentada, podemos observamos o que se segue:

1) Sobre o saber posicionar-se:

No início do debate, os alunos escolheram um grupo (a favor ou contra o uso do celular em sala de aula) para se posicionarem quanto à temática levantada, o que levou a categorização desses grupos na PI através de *C* (contra) e *F* (favor) em frente aos nomes fictícios dados aos alunos, como por exemplo, citamos as linhas 27 e 59. Assim, podemos concluir que todos os alunos souberam se posicionar quanto à temática levantada.

2) Sobre como opinar acerca da problemática:

Com relação a saber opinar sobre a temática levantada, podemos analisá-la de acordo com o número de alunos presentes em cada um dos dois grupos (a favor e contra) e o número de alunos que discursaram no debate. Primeiro, no grupo a favor, dos dez alunos participantes, apenas quatro deles expressaram suas opiniões. Segundo, no grupo contra, dos nove alunos, apenas cinco deles expressaram suas opiniões. Somando todos os grupos, dos dezenove participantes do debate regrado, apenas nove souberam expressar suas opiniões.

3) Sobre o saber justificar a opinião dada acerca da problemática:

Em relação a saber justificar a opinião dada sobre a problemática levantada, dos trinta e dois fragmentos de sequências textuais argumentativa analisados, dezoito destes apresentam uma justificativa (linhas 84-87, 94-97, 103-109, 113-116, 118-122, 149-153, 154-156, 171-174, 183-185, 194-195, 222-224, 234-235, 244-245, 255-256, 321-322, 345-347, 356 e 369-370) e um deles apresenta uma tentativa de justificação (linhas 166-167). Para tais justificativas, os alunos utilizaram os operadores *porque*, *que* e *por causa que*.

4) Sobre o saber expandir o conteúdo do argumento:

Quanto à expansão do conteúdo do argumento, pode-se observar que poucos alunos o fizeram. A partir dos nossos critérios de análise, quanto a expansão de argumentos, podemos observar que as seguintes ocorrências se enquadram neles: linhas 35, 84-87, 180-181, 202-205 e 222-224.

5) Sobre saber distinguir entre causa e consequência:

A maioria dos alunos não soube distinguir entre causa e consequência. Das trinta e duas ocorrências de fragmentos de sequência argumentativa analisadas, apenas quatro apresentam articulação entre causa e consequência (linhas 61-64, 93, 202-205 e 222-224). Assim, nota-se a necessidade de os alunos aprenderem a distinção entre causa e consequência.

No que se refere à análise das capacidades linguístico-discursivas, conforme a grade de análise, elegemos a categoria conexão (coesão temática) para ser analisada, por estar diretamente

ligada à capacidade de argumentar. Dessa forma, quanto aos mecanismos de textualização presentes nas capacidades linguístico-discursivas, observamos se os alunos usaram o operador textual *porque* para articular causa e consequência. Das quatro ocorrências observadas que continham articulação desse tipo, apenas duas apresentam o operador textual *porque* (linhas 202-205 e 222-224). Isto expõe a necessidade de os alunos evoluírem na operação dessa categoria, e realizarem um maior número de articulações entre causa e consequência, também usando o *porque* como operador textual.

O quadro 5 apresenta os operadores textuais utilizados pelos alunos na produção inicial com suas respectivas ocorrências.

Quadro 5 - Operadores textuais usados na Produção Inicial

Organizadores textuais	Número de ocorrências	Linhas
Porque	29	27, 28, 43, 82, 83, 94, 103, 106, 107, 115, 118, 121, 139, 149, 150, 154, 163, 166, 183, 194, 202, 204, 220, 223, 224, 244, 321, 345 e 356
E	33	59, 62, 63, 87, 104, 107, 108, 109, 115, 122, 123, 127, 129, 152, 180, 183, 204, 215, 217, 222, 223, 239, 252, 257, 284, 286, 288, 289, 295, 313, 314, 322 e 369
Para (pra)	14	31, 36, 46, 62, 108, 113, 115, 141, 143, 149, 150, 173, 175 e 281
Ou	8	48, 49, 55, 62, 63, 278, 316 e 321
Só que	5	49, 105, 167 e 175 (2)
Primeiro lugar	1	54
Também	23	33, 43, 59, 72, 82, 104 (2), 107, 116, 118, 141, 144, 154, 161, 163, 175, 180 (2), 181, 234, 255, 314 e 331
E também	7	36, 61, 113, 121, 155, 239 e 251
Aí	7	50, 70, 235, 244, 245 (2) e 346
Mas	22	41, 66, 83, 86, 94, 95, 108, 114, 150, 151, 166, 176, 184, 186, 191, 199, 219, 278, 279, 349, 363 e 369
Mas também	3	116, 180 e 234
E ainda	1	71
E aí	2	71 (2)
Se	23	85, 86, 92, 143, 144, 166, 167, 175, 180 (2), 202 (2), 207, 208 (3), 222, 223 (2), 264, 304, 363 e 365
Só quando	2	93 e 96
Só que	5	49, 105, 167 e 175 (2)

Por causa que	4	105, 171, 172 e 255
Só	3	108, 314 e 321
Nem	5	36, 131, 152, 278 e 284
Agora	1	152
Então	5	88, 166, 195, 213 e 360
Mas na verdade/Na verdade	2	278 e 365
Por isso	1	345
Tipo/tipo assim	21	29, 84, 85, 94, 113, 154, 156 (2), 177, 180, 202, 219 (2), 256, 281, 284, 308 (2), 315, 363 e 369

Desse levantamento de operadores textuais mobilizados pelos estudantes na produção inicial do debate regrado, levamos para a análise apenas o conectivo *porque*, que constitui critério de análise (conforme grade apresentada) e que foi trabalhado durante a realização da sequência didática. Não obstante a isso, consideramos relevante dar visibilidade aos demais operadores encontrados (constantes no quadro acima) para demonstrar que o uso variado de conectivos por si só não garante o raciocínio elaborado. Para isso, é preciso parear pensamento e linguagem voltados para construir estratégias argumentativas.

Finalmente, com relação aos mecanismos enunciativos, no que se refere ao gerenciamento de vozes, observamos que os alunos utilizaram dois tipos de vozes: a dos autores empíricos do debate regrado (voz de cada um dos participantes) e vozes de personagens, seja a da professora (alguns exemplos: linhas 127, 129, 130 e 131-132), seja a dos responsáveis (alguns exemplos: linhas 83 e 85) como figuras de autoridade. Essas vozes de personagens ora são enunciadas sob a forma de discurso indireto ou de discurso direto, nos momentos em que os participantes ficcionalizam situações.

A seguir passamos à análise das outras duas categorias de análise fora do gênero ligadas à modalidade de linguagem oral: distinção entre a fala pública formal e fala privada, bem como os elementos não-linguísticos.

Quanto à análise da modalidade de linguagem oral – distinção entre fala pública formal e fala privada, por um lado, identificamos duas marcas recorrentes nas falas dos alunos que indicam uma tentativa de organizá-las, como o “tipo” ou “tipo assim”, que não pertencem ao registro padrão. Tais marcas foram utilizadas para introduzir argumentos, conforme apontado na análise da categoria sequência textual (linhas 29, 84, 85, 94, 113, 154, 156, 177, 180, 202, 219, 256, 281, 284, 308, 315, 363 e 369). Também podemos apontar como indício de planejamento de fala o uso de

operadores textuais organizacionais como as marcas “primeiro lugar” (linha 54) e “quando” (linhas 33, 36, 46, 48, 49, 72, 82, 83, 93, 96, 121, 174, 185, 215, 217, 220 e 288). Observamos, também, em alguns momentos, a organização da fala exterior usando a linguagem interna oralizada (linhas 118, 181, 251 e 333). O planejamento da fala é característica da norma padrão, porém esta ação aparece apenas como indício, uma forma rudimentar. Por outro lado, ressaltamos que o recurso de articulação das falas por meio do “aí” (linhas 50, 70, 71, 235, 244, 245 e 346) e a presença do “sabe”, utilizado com o objetivo de abrir e/ou fechar o canal de comunicação, conforme (linhas 69, 71, 72, 109, 113, 114, 154, 175, 233 e 345), quando usado em excesso, são marcas da fala espontânea, privada.

Sobre a análise dos elementos não-linguísticos, verificamos que os alunos participantes do debate, na PI, não souberam ocupar o seu papel social durante sua realização, cujo comportamento resultou em interferências negativas, no andamento do debate. Os alunos atrapalharam falas dos colegas e da mediadora através de conversas muito altas ou barulhos constantes (o que dificultou também a transcrição de áudio). Tais interferências podem ser observadas nas linhas 28-29, 47, 60-61, 67-68, 79-81, 133-134, 138, 146, 164, 165, 189-190, 279-280 e 311-312. Outro tipo de interferência negativa de desempenho de papel é o fato de um dos participantes cantar durante a realização do debate (linha 250). Além disso, um dos alunos gerou reações negativas através de um comportamento provocador (linhas 295-296 e 297), que interferiu de forma negativa na produção textual. Ao todo, observamos dezesseis ocorrências dessa natureza.

Em relação a saber fazer uso de expressões faciais e corporais visando uma melhor comunicação oral com os produtores do debate, os alunos demonstraram-se muito tímidos durante a produção, podendo ser por conta da câmera, do gravador ou de ter que se expressar oralmente. Os estudantes olhavam-se entre si quando conversavam; para a mediadora, quando respondiam-lhe as perguntas, e, para a professora, quando falavam dela. Mesmo que de forma muito intuitiva, eles souberam se expressar de maneira não-verbal.

4.2 Análise da Produção Final

Quadro 6 - Produção Final dos alunos

1 **Mediadora:** Olá a todos que estejam nos assistindo, não importa o horário e nem por onde. Depois de dois anos
2 de pandemia, com o uso das tecnologias para o ensino-aprendizagem e educação, os alunos e os professores
3 retornaram à sala de aula, à escola. Algumas tecnologias, como o celular, que era principalmente utilizado para
4 diversão por parte dos alunos, tornou-se instrumento de aprendizagem durante a vivência pandêmica. De que forma
5 isso influencia a opinião dos alunos quanto ao uso de celulares em sala de aula? É o que debateremos, hoje, no
6 canal “Debate do 4º ano D”. Estou aqui presente na escola Outono, no município de Sol, SP. Comigo está a turma
7 do 4º ano D da professora P. Iremos, hoje, debater sobre o uso do celular em sala de aula. Um bom dia a todos **(se**
8 **dirigindo aos debatedores e ao público)!**
9 **(Todos os alunos respondem “Bom dia”)**
10 **Mediadora:** Deste lado nós temos-Nas carteiras nós temos os debatedores (apontando para os alunos sentados nas
11 carteiras) e atrás o público **(apontando para os alunos sentados nas cadeiras)**. E eu direcionarei as perguntas
12 porque sou a mediadora de hoje. Tudo bem, podemos começar?
13 **(Os alunos concordam)**
14 **Mediadora:** Então, a minha primeira pergunta aos debatedores é: “**No Brasil, há alguma lei que proíba o uso**
15 **do celular em sala de aula?** ”.
16 **(Alguns alunos respondem que sim e outros que não)**
17 **Mediadora:** Quem gostaria de falar?
18 **Larissa F:** Não. No Brasil não há nenhuma lei que proíba o uso do celular e equipamentos eletrônicos nas escolas.
19 Inclusive, após a pandemia, diversos estados e municípios passaram a incentivar e até exigir o uso de tecnologias
20 digitais em suas escolas. É o caso da rede estadual de São Paulo em que os professores foram orientados a pedir
21 que os alunos façam redação online e exercícios em aplicativos e usem materiais digitalizados **(lendo um trecho**
22 **de um dos textos lidos em conjunto da sala)**.
23 **Mediadora:** E em outros países, é proibido?
24 **(Os alunos dizem sim)**
25 **Matheus C:** Estados Unidos não. Sabe qual que é: Espanha e um que eu acho que é Portugal.
26 **Larissa F:** Sim, há vários países. Inclusive, alguns deles são: Espanha, Portugal, Finlândia, Holanda, Suíça e
27 México. Na França também.
28 **Mediadora:** E onde você encontrou isso **(as informações)?**
29 **Larissa:** No Jornal Data Folha.
30 **Mediadora:** Muito bem. Vamos para a próxima pergunta **(uma das estudantes no grupo de público levanta a**
31 **mão)?** O público quer fazer uma pergunta?
32 **Giulia P:** “**Por que você é contra o uso de celular na sala de aula (lendo a folha de perguntas)?** ”.
33 **Kelvin C:** Não criaram a internet à toa, né? A mãe dá tempo pra mexer no celular porque tem que ficar arrumando
34 a casa e, tipo assim, a pro, se dá um tempo na escola, pode sim usar o celular.
35 **Ana Beatriz C:** O celular na sala de aula, algumas vezes, pode atrapalhar o ensino dos alunos. Também, numa
36 escola de uma amiga minha, já roubaram o celular da professora.
37 **Mediadora:** Certo. Alguém mais tem algum apontamento quanto a isso, por que vocês são contra o uso do celular
38 em sala de aula?
39 **Ana Beatriz C:** Além de distrair os alunos, também pode prejudicar... **(um dos alunos interrompe a fala dela)**.
40 **Kelvin C:** A vista! Se o aluno colocar o celular, tipo, muito forte a luz, prejudica a vista. E também, atrapalha um
41 pouco a visão do aluno, que aí ele tem que pegar óculos, só que a mãe não tem dinheiro, aí dá mó rolo. Pra escola
42 isso também.
43 **Mediadora:** Mais algum apontamento?
44 **(Os alunos negam. Outra estudante do público levanta a mão)**
45 **Mediadora:** O público quer fazer outra pergunta?
46 **Julia P:** “**Por que você é a favor do uso do celular em sala de aula (lendo a folha de perguntas)?** ”.
47 **Mediadora:** Quem gostaria de falar?
48 **Emanuelly F:** Porque, às vezes, tem horas que a gente precisa usar o celular. Tipo numa prova **(as avaliações na**
49 **plataforma do estado)**, aí a professora fala assim “quem puder ter celular, traz amanhã, porque amanhã prova e
50 tal tal”. Eu sou a favor, mas única coisa que eu acho que não deveria mesmo é que permitisse o Google e a
51 calculadora na hora-na escola. Porque, às vezes, as pessoas podem entrar no Google ou na calculadora pegar a
52 resposta pra colar e isso não deveria.
53 **Mediadora:** Outros tipos de ferramentas podem?
54 **Emanuelly F:** Tipo, não. Se a professora deixar, aí pode. Tipo assim, no final da aula ela fala assim “olha, pode
55 mexer no celular porque vocês obedeceram”, aí você pode mexer.
56 **Mediadora:** Como uma recompensa?!
57 **Emanuelly F:** É!
58 **Mediadora:** Mais alguém gostaria de falar, o porquê vocês são a favor? Fala Larissa F.
59 **Larissa F:** Eu disse calma, deixa eu pensar.
60 **Mediadora:** Claro.

- 61 **Larissa F:** Ah, porque a gente pode fazer várias redações, atividades. Um exemplo: a professora quer passar
 62 alguma atividade pra nós, alguma atividade muito grande e daí ela pode passar pela televisão. A gente vai fazer
 63 uma pesquisa, porque a gente já fez várias atividades que falavam que era pra fazer uma pesquisa e daí a professora
 64 fez a pesquisa. Mas ia ser bastante legal se os alunos pudessem pegar o celular deles e pesquisar eles também, pra
 65 eles tirarem as respostas, as dúvidas eles mesmos, em vez de só a professora ficar usando.
- 66 **Mediadora:** Entendi. Fala Julia.
- 67 **Ana Julia C:** Eu acho que na sala de aula não pode usar o celular, só se for na hora que a professora mandar pra
 68 fazer uma pesquisa, mas as pessoas podem colar na prova.
- 69 **Mediadora:** Entendi. Kelvin (**indicando para que o aluno fale**).
- 70 **Kelvin C:** O celular mesmo, foi uma coisa que foi muita boa ele ser criado. Mas o celular tá prejudicando tanto,
 71 que eu já vi pessoas que, tipo, ficaram muito, muito mal, que até hoje tem esses problemas de vista e tudo mais,
 72 essas coisas. Por isso que o celular, eu não gosto dele. Eu gosto um pouco né, todo mundo gosta. E ele deixa o
 73 vício na pessoa, coloca o vício na pessoa. Tem pessoas até da igreja, que não gostam de vício, nem nada, que
 74 ficam no celular.
- 75 **Ana Beatriz C:** O uso devido do celular na sala de aula é o uso didático, o uso da nossa professora P. Ela pode
 76 aconselhar os alunos no que eles precisam. Só que os alunos não é muito bom de se confiar, né (**em tom de**
 77 **risada**). Eles podem, além de se distrair na sala de aula, no próximo ano, eles podem ter perdido uma coisa muito
 78 importante no quarto ano que eles precisavam pra poder participar no quinto ano, no sexto. Algo muito importante
 79 que eles normalmente-tipo, gastam com o celular em sala de aula.
- 80 **Kelvin C:** No celular também tem muita coisa ruim pras crianças, que as crianças tipo, podem ver. Tipo assim,
 81 coisa errada sabe, e as crianças não podem ver isso. E isso coloca um maior desempenho pras crianças.
- 82 **Mediadora:** Mais alguém gostaria de falar sobre isso?
- 83 (**Os alunos negam. Uma das estudantes do público levanta a mão**)
- 84 **Melani P:** “De que forma o uso do celular em sala de aula auxilia no aprendizado?”.
- 85 **Mediadora:** O que a turma do a favor tem a falar?
- 86 **Emanuelly F:** O que que ela falou?
- 87 **Mediadora:** De que forma o uso do celular em sala de aula auxilia no aprendizado?
- 88 **Emanuelly F:** O que é “auxilia”?
- 89 **Mediadora:** Ajuda. De que forma o uso do celular em sala de aula ajuda vocês na escola?
- 90 **Emanuelly F:** Quando tem prova, aí precisa do celular. Às vezes, quando a professora fala assim “ah, pesquisa
 91 isso aqui e isso aqui”, aí a gente vai lá e pesquisa e tá a resposta.
- 92 **Larissa F:** Auxilia? Eu acho que tipo, às vezes o aluno...pra você não ficar escrevendo e escrevendo, que demora
 93 bastante às vezes até pra ficar escrevendo, escrevendo o tempo todo, eu acho que seria mais fácil dar o celular,
 94 porque já tem tudo ali pronto pra você fazer, bonitinho. E, tipo, também, quando teve a outra prova, sem ser as
 95 que a gente fez agora no papel (**as avaliações do Estado**), outra, no tablet, a do papel a gente teve que ficar
 96 esperando todos os alunos da sala de aula terminarem só pra gente pegar a outra prova e alguns ficaram esperando
 97 muito tempo. E já no tablet, já tava todas ali, então era você terminar e já passar pra próxima e eu acho que auxilia
 98 bastante, ajuda bastante no aprendizado.
- 99 **Mediadora:** Alguém mais tem alguma coisa pra falar de que forma auxilia no aprendizado?
- 100 **Ana Beatriz C:** Professora, acho que o público quer falar alguma coisa, porque não me deixaram ouvir o que a
 101 Larissa estava falando.
- 102 **Mediadora:** Não deixou? Vocês têm que falar mais alto, pro pessoal poder entender. Fala Matheus C.
- 103 **Matheus C:** Olha, uma coisa eu sei, é que tu usa um celular na prova, aí dá ruim, por causa que a prova é tipo, é
 104 só lápis e borracha e o conhecimento, não com o celular. Acredita nisso! Mano, um dia isso aí vai ser preso.
- 105 **Mediadora:** Então você acha que não deve ser utilizado o celular em prova? Por que prova a gente faz em papel
 106 e lápis?! Você e sua prova?!
- 107 **Matheus C:** Exatamente.
- 108 **Kelvin C:** Uma coisa também que acontece muito, é golpes com pessoas assim. E, tipo assim, esses golpes o
 109 celular não consegue tirar isso, porque tá tendo por toda parte. As pessoas conseguem colocar golpe numa
 110 facilidade total. Hackeia o celular dos outros, isso é muito ruim.
- 111 **Ana Beatriz C:** Eu acho que a professora, para todos serem, terem um fim nessa guerra de uso de celular em sala
 112 de aula, a professora poderia preparar uma caixa onde ela poderia colocar os celulares enquanto tá dando a aula,
 113 tá dando uma prova ou algo. Eu também acho que o celular em sala de aula, nem em sala de aula, talvez na casa
 114 das pessoas, elas também, tipo... elas precisam, tipo...pode ir pro próximo (**aluno**). Não! Eu só to tentando achar
 115 uma palavra que combine. Eu acho que o celular deveria ser só usado quando as pessoas tivessem uns 11 anos de
 116 idade, quando elas já tivessem conhecimento sobre o que elas podiam e o que elas não podiam fazer ainda.
- 117 **Ana Julia C:** O que a Emanuelly F falou, é... eu acho que não precisa usar celular pra prova porque a gente usa
 118 mais calculadora e algumas coisas.
- 119 **Mediadora:** Quer falar alguma coisa, Emanuelly F?

120 **Emanuelly F:** Eu não tô falando de calculadora, porque calculadora na prova não pode também, né. É... eu tô
 121 falando que, quando não tem tablet e computador suficiente, aí a professora pede pras pessoas que têm celular
 122 trazer pra ajudar, é isso que eu falei.

123 **Mediadora:** Acessibilidade pra todo mundo?!

124 **Emanuelly F:** É!

125 **Larissa F:** Diante do que o Matheus C falou, que não deveria ter sido-nunca usar o celular em sala de aula, mas
 126 já teve uma vez que pediram pros alunos trazerem o celular pra fazer a prova. Realmente, já teve uma vez (**com**
 127 **tom de indignação**).

128 **Mediadora:** Já aconteceu, então (**a aluna concorda**) ?!

129 **Ana Beatriz C:** Eu acho que nem o celular e nem o aplicativo da calculadora deve ser usada em sala de aula,
 130 porque nós estamos aqui pra aprender sobre as coisas, e não pra tipo, usar um conteúdo para poder fazer a gente
 131 conseguir fazer as contas que a gente precisa saber fazer.

132 **Larissa F:** O que ela (**Ana Beatriz C**) acabou de falar de tipo, o que ela disse, do que eu entendi, é que não deve
 133 usar por causa que as pessoas ficam usando calculadora e aplicativos dentro da sala de aula. Então, por que a gente,
 134 a professora não podia fazer assim: pegar algum-colocar em algum lugar e sempre que entrar, ela falar pra todos
 135 os alunos que-quando está com o celular, ela não mandar eles colocarem tipo, numa caixa, numa caixinha. Daí,
 136 eles não mexem. Daí, quando ela quer fazer uma-ela quer que a gente faça uma pesquisa, a gente pega o celular
 137 dentro da caixinha e faz a pesquisa. Daí, quando termina, devolve.

138 **Emanuelly F:** O que ela (**Ana Beatriz C**) falou, que não pode sites ou calculadora, isso está meio que errado,
 139 porque às vezes tem parte do livro que precisa da calculadora, aí a professora vai lá e pega e dá. Mas ela deixa
 140 bem claro que é pra fazer essas coisas, que não pode fazer de outra página, só tem que fazer da que ela mandar. E
 141 de Apps (**aplicativos usados em celular e outros dispositivos eletrônicos**), ela falou que não pode Apps, né?!

142 Mas tem que ter o App, né, da prova no celular quando precisar. Então, eu acho que App da prova é sim
 143 aprovado e a calculadora se a professora deixar.

144 **Lorena F:** É...

145 **Mediadora:** Bem alto e virada para eles (**os debatedores à frente**), vocês estão debatendo com eles.

146 **Lorena F:** O celular também é bem importante porque quando a professora “ai, gente, tal tal coisa é isso daqui”,
 147 aí ela mostra a imagem. Invés de ela já, é... de ir passando assim, a gente só pesquisa no celular que fica mais
 148 fácil, ao invés de ficar passando e demora muito. Isso é chato!

149 **Ana Beatriz C:** Olha, com todo respeito, mas é disso que eu tô falando. A Larissa F só pegou o que eu tinha
 150 acabado de falar e usou pro conteúdo dela. É sobre isso que eu estou falando.

151 **Mediadora:** Então quer dizer que ela concorda com você.

152 **Larissa F:** Não. Ô professora, mas eu tenho que falar. Isso que eu acabei de falar, eu já tava planejando desde
 153 umas duas aulas atrás, eu não planejei isso agora. Eu não imitei ela, eu já tô planejando isso que eu falei aquela
 154 hora, desde umas aulas atrás. Eu não estou imitando ela.

155 **Mediadora:** E a gente discutiu isso no último debate, né?

156 **Larissa F:** Sim. Eu até falei “nossa, eu já tenho algo que eu posso falar no nosso debate”.

157 **Mediadora:** Então, isso quer dizer que vocês concordam em algumas coisas. A gente tá chegando em soluções
 158 pra resolver isso (**o problema levantado do uso de celular em sala de aula**).

159 **Ana Julia C:** Pro, o que a Emanuelly F falou, a gente pode usar o celular sim, mas se professora deixar. Mas
 160 também, eu vejo algumas pessoas usando embaixo da mesa sem pedir.

161 **Kelvin C:** O celular é uma coisa que prejudica. Não adianta falar que não. Assim, tem gente que fala que o celular
 162 ajuda muito, mas e as outras pessoas? Tem pessoas que não tem condição financeira pra comprar celular. E assim,
 163 os outros podem debochar do outro “ah, cê não tem celular” e tudo mais. Isso pode acabar causando conflitos,
 164 brigas.

165 **Mediadora:** Que a outra pessoa não tem condição de comprar um celular?!

166 **Kelvin C:** Sim. Aí, vai lá um riquinho mimado e zoa o outro.

167 **Emanuelly F:** Eu acho que ninguém tá copiando ninguém, porque talvez ou eles concordam ou eles vão falar
 168 alguma coisa e acabaram falando a mesma coisa. Tipo, não tem como ir lá e ler a mente da outra e falar.

169 **Ana Beatriz C:** Como eu estou falando-o que tá acontecendo é que algumas horas, quando alguns alunos estão
 170 falando, independentemente do lado contra ou a favor, o próprio lado contra e o próprio lado a favor, estão
 171 distraindo as pessoas. Eu também acho que isso também pode ser uma coisa que acontece quando as pessoas estão
 172 usando o celular em sala de aula. Elas se distraem e esquecem do que é pra elas fazer, por isso que elas sempre
 173 ficam atrasadas.

174 **Emanuelly F:** Primeiro, assim, distrai. Realmente distrai, porque eu e minha irmã tem um celular e eu tenho várias
 175 coisas pra fazer em casa e às vezes eu entro só pra tipo, “ah, eu vou jogar uma partida e eu vou fazer tudo”. Aí, eu
 176 fico jogando e fico jogando por horas, aí eu faço outra coisa, aí eu acabo me esquecendo. Distrai, realmente distrai.
 177 Mas isso, como eu posso explicar? É, aí, depende da pessoa, se ela for distraída ou não. Tipo, a pessoa tem que
 178 tomar cuidado, é, e tipo, ela tá ali mexendo no celular, aí a professora passa um texto, aí quando ela vai ver o texto

179 já tá gigante e tá tipo, quase acabando a hora da aula e ela não consegue copiar. Isso realmente acaba distraindo a
 180 pessoa e acaba atrapalhando o estudo dela.

181 **Larissa F:** Diante do que a Emanuely F falou ali, então a professora não faz assim: ela sempre, antes dos alunos
 182 colocarem ali o celular na caixinha (**ideia de solução apresentada**), ela confere quem que trouxe (**o celular**),
 183 sempre confere, sempre conta quantos alunos. E daí, quando termina a hora de uma pesquisa, ela vê, coloca o
 184 nome também. Daí, ela vê se tá o nome de todas as pessoas que levaram e tem toda a quantidade certinha dos
 185 celulares que tavam ali antes. Se não ter, quer dizer que alguém tá com o celular, daí ela vê o nome, porque ela já
 186 vai ter colocado-pode ter colocado um papelzinho, ela vê o nome de quem que tá faltando e pega o celular com
 187 essa pessoa. Daí, ela não precisa acabar se distraindo.

188 **Mediadora:** É a sua solução?

189 **Larissa F:** Não exatamente, pode ter muito mais soluções.

190 **Mediadora:** Pode ser uma delas?!

191 **Larissa F:** Pode ter muitas outras coisas diferentes e outras pessoas que pensam diferente de mim.

192 **Mediadora:** E tá tudo bem.

193 **Matheus C:** Uma coisa eu sei, quando que eu tô em casa, tipo, eu primeiro tomo banho, depois eu como e depois
 194 eu vou direto no celular. Mano, fico sabe quantas horas? Olha, acho que 5 horas, 6 horas no celular. Ai a minha
 195 mãe me chama sabe pra quê?! Guardar a minha roupa, aí eu volto no celular, eu guardo a minha roupa, depois eu
 196 guardo-volto no celular, aí sexta-feira vai ter uma piscina daquelas.

197 **Kelvin C:** O celular prejudica demais nas aulas. Tipo assim, cê fica distraído muito, muito tempo, igual a Manu
 198 falou. Cê fica distraído muito tempo, mas muito tempo. Tem pessoas que até repetiram de ano por causa que
 199 ficaram sem prestar atenção no celular.

200 **Mediadora:** Sem prestar atenção na aula (**o aluno concorda**)?! Entendi. Ana (**indicando para que a aluna fale**).
 201 **Ana Beatriz C:** Eu acho que a nossa professora poderia estabelecer um momento que a gente poderia usar o
 202 celular na sala de aula, ou talvez fora da sala de aula também.

203 **Mediadora:** Certo. Ana Julia (**indicando para que a aluna fale**).

204 **Ana Julia C:** Olha, tem algumas pessoas que usa celular na sala de aula, mas eu só fico olhando. Ai, elas ficam
 205 mexendo assim, fica distraído assim, perde tempo, aí fica atrasada nas coisas que tem pra fazer da sala e...é isso.

206 **Mediadora:** Quer falar, Emanuely F (**a aluna concorda com a cabeça**)?

207 **Emanuely F:** Uma coisa que eu não entendi que a Ana Beatriz C tava falando era que...ela tá falando que nós
 208 tava conversando com o público, sendo que, quando eu olho pra ela e pra Ana Julia C, elas tão de papinho ou tão
 209 rindo, aí eu também queria questionar um negócio. Eu...eu vou falar um negócio. Eu sou uma pessoa que mexo
 210 no celular às vezes na aula, mas quando eu mexo ou é pra responder minha mãe, minha vó, minha família, ou meus
 211 amigos que, às vezes, eles ficam me perturbando, ou eu mostro alguma coisa que eu quero mostrar pra Júlia ou
 212 pra Lorena ou pra Maria (**colegas de sala**) que...hoje mesmo, eu mostrei a foto de um menino que morreu perto
 213 da minha casa, que a Melissa também viu. Foram dois caras que morreram, aí eu mostrei pra elas e... é só isso,
 214 porque eu não sei o que falar mais, eu esqueci.

215 **Mediadora:** Xiii (**pedindo silêncio aos alunos**). Gente, falem alto. Vocês tão debatendo com eles (**apontando**
 216 **para um lado dos debatedores**), não é comigo, então presta atenção neles.

217 **Ana Beatriz C:** Com todo respeito, a Emanuely F, sem querer prejudicar ela e em querer falar mal dela, algumas
 218 vezes, quando ela está usando o celular em sala de aula quando ela usa, ela fica a aula inteira se distraindo com o
 219 celular. A professora quase toda hora tem que ir e chamar a atenção dela pra ela sair, ou sair do chão ou parar de
 220 mexer no celular.

221 **Kelvin C:** Eu vi a foto do "Coxinha" lá que morreu (**se referindo ao que a Emanuely F falou**). É... tem fotos
 222 também na internet igual aquela que tipo, é muito pesada. Tem coisas que cê desmaia de tão pesado que é. Cê vê,
 223 cê fala "ai, meu Deus, minha pressão tá caindo", aí cai.

224 **Ana Julia C:** Pro, olha, perai...pode ir pra outra pessoa que eu esqueci.

225 **Larissa F:** Eu só queria saber uma perguntinha, quando que a gente vai passar pra próxima pergunta? Porque tá
 226 enrolando demais.

227 **Mediadora:** Já vou passar (**rindo**). Olha, eu vou passar a fala para elas (**as meninas que estavam com as mãos**
 228 **levantadas a algum tempo**) e se o assunto esgotar a gente vai pra próxima pergunta, tá?!

229 **Lorena F:** É...por favor, a gente pode ir pra próxima pergunta rapidamente? Porque faz meio ano que a gente já
 230 tá aqui e eu já...

231 **Larissa F:** Discutindo sobre a mesma pergunta.

232 **Mediadora:** Vou passar para o público fazer a pergunta, tá?!

233 **Emanuely F:** Primeiro, eu não sei do que-tipo, a professora realmente chama muito minha atenção, mas pelo
 234 menos eu...como eu posso falar?

235 **Mediadora:** Respeita?!

236 **Emanuely F:** É. Quando ela fala pra eu ficar quieta, eu fico. Só que, depois de alguns minutinhos, eu volto a
 237 conversar, porque não tem como eu ficar muito quieta, entendeu?! Eu sou uma pessoa que gosta muito de
 238 conversar. É a Ana Beatriz C, eu também não entendi. Ela fala que a professora reclama muito comigo, mas-é, ela

239 realmente reclama. Mas a maioria das aulas eu vejo a Ana Beatriz C levantada e a professora sempre manda ela
 240 pro lugar dela, conversando com a Ana Beatriz C, com a Ana Julia C, porque elas ficam de papinho, que elas ficam
 241 picotando papel, ficam desenhando. Pelo menos, eu vejo o que tá escrito depois de algum tempo, que eu fico às
 242 vezes no celular, eu olho e escrevo, eu não fico picotando papel. Às vezes, eu fico conversando com elas,
 243 copiando a lousa, eu não fico picotando papel, desenhando.

244 **Larissa F:** Eu concordo com a Emanuelly F. É também, ela tá dizendo que a professora fica reclamando o tempo
 245 todo da Emanuelly F por causa de tal coisa, tal coisa, tal coisa. Mas a professora fica brigando com a Ana Beatriz
 246 C o tempo todo, picotando papel, desenhando no papel, fazendo não sei o que, tacando borracha pra Ana Julia C,
 247 Ana Julia C tacando borracha pra ela. E ela fica nesse cantinho aqui sempre bagunçando e ainda fica falando dos
 248 outros.

249 **Lorena F:** Eu também concordo com a Larissa F e com a Emanuelly F. A Ana Beatriz C, ela levanta do lugar
 250 dela, ela vai pra Ana Julia C, elas ficam conversando rindo e a Ana Beatriz C também fica no chão, além da
 251 Emanuelly F. Ai, também, a professora briga pra caramba com a Ana Beatriz C e... por mais que a Emanuelly F
 252 ela vai no chão e tals, a Ana Beatriz C faz o mesmo.

253 **Larissa F:** E eu acho que a professora briga mais com a Ana Beatriz C do que com a Emanuelly F, porque a
 254 Emanuelly F, ela só faz duas coisas: mexe no celular e fica no chão às vezes querendo conversar com a Lorena e
 255 com a Julia. Mas a Ana Beatriz C, ela fica fazendo isso a aula inteira, bagunçando, bagunçando, picoteando papel,
 256 faz aquilo, faz aquilo, faz aquilo. A professora sai e a Ana Beatriz C começa a-levanta do lugar e fica ali, fica
 257 assim ó (**levanta da cadeira e demonstra**): a mesa da Ana Julia C e a Ana Beatriz C fica aqui ó “blábláblá,
 258 blábláblá, blábláblá”, de pápá com a Ana Julia C.

259 **Lorena F:** E rindo muito.

260 **Mediadora:** Alguém mais tem alguma coisa a dizer sem ser o assunto Ana Beatriz C e Emanuelly F? Voltando
 261 no nosso debate, sem ser o assunto Ana Beatriz C e Emanuelly F, que seja sobre o uso do celular em sala de aula.
 262 (**Uma das alunas permanece com as mãos levantadas**)

263 **Mediadora:** É sobre o uso? Reflitam agora.

264 **Ana Beatriz C:** É mais ou menos sobre isso. A gente está falando sobre o uso de celular na sala de aula e não
 265 sobre o comportamento dos alunos na sala de aula e nem sobre a picotação de papel nos-nas sala de aula (**em tom**
 266 **de risada**) e nem arrastamento de chão. Eu só usei um exemplo sobre isso.

267 **Ana Julia C:** Pro, eu acho que eu vi-não, eu vi, a Emanuelly F mexendo no celular com um monte de menino em
 268 volta dela tipo, vendo o jogo que ela tava jogando. Ela tava jogando uns jogos lá que tava distraindo, eu vi ela-eu
 269 fui aqui pra ver o que ela tava jogando e ela tava jogando um jogo de desenhar que não tinha nada a ver com a
 270 aula.

271 **Mediadora:** Olha, a Emanuelly F vai ser a última a falar sobre isso e a gente prossegue tá?!

272 **Matheus C:** É, se não a gente fica uma hora aqui.

273 **Emanuelly F:** Uma coisa que eu não entendi que a Ana Beatriz C falou, ela falou que a gente não tava falando
 274 sobre comportamento e sim o uso de celular, mas ela falou do meu comportamento pra-que tipo, a professora “ai,
 275 fala isso, isso, tal tal”. Eu fiz a mesma coisa que ela falou pra mim. Só que de vez de eu falar lá né que...ela mexe
 276 no celular, porque eu não sei se ela tem, eu só falei as coisas que ela faz, igual ela falou pra vocês que eu faço.

277 **Mediadora:** Você também usou um exemplo?!

278 **Emanuelly F:** É.

279 **Mediadora:** Tudo bem. Então, ó, vamos pra próxima pergunta. “**De que forma o uso do celular em sala de aula**
 280 **atrapalha no aprendizado? De que forma ele atrapalha vocês em sala de aula?** ”.

281 **Matheus C:** Um deles, sabe qual que é? O som. Lembra aqueles celularzinho meio chatinho quando que tem 3
 282 caixinhas de som?! Então, o negócio faz um barulho das peças. Olha, barulho demais, tipo, se alguma criança tiver
 283 lá no recreio o negócio, mano, vai explodir a cabeça de todo mundo.

284 **Mediadora:** Público, por favor, silêncio. Debatedores, também.

285 **Ana Beatriz C:** O que eu gostaria de falar é que, algumas vezes, o celular na sala de aula, como eu já disse, ele
 286 pode atrapalhar o aprendizado de várias formas. Além de, como o Matheus disse, o som do celular pode atrapalhar
 287 e, algumas vezes, ele também pode fazer algumas ligações, porque no celular da minha mãe, algumas vezes, a
 288 telacomeça a ficar suja e ela não vê isso. Ai, ele começa a ligar pra um monte de coisa e fazer as coisas sozinhas,
 289 ai, minha mãe tem que ir lá, lavar a tela do celular. Então, o celular pode, algumas vezes, alguém ligar pro celular
 290 de qualquer pessoa dessa sala e ai, pode atrapalhar o que a pessoa está fazendo.

291 **Ana Julia C:** Pro, sabe também o que eu acho?! Que atrapalha a vista, fica fraca, e eu vejo algumas pessoas
 292 falando que tá, eu também, mas eu não uso muito o celular porque eu fiquei sem celular, porque eu vou ter outro,
 293 mas eu não vou levar pra escola. A vista fica fraca e eu vejo algumas pessoas que fica falando pra professora que
 294 tem que aumentar mais um pouquinho ou fazer a letra maior (**na lousa**).

295 **Mediadora:** Ó, gente, silêncio, se não vocês não vão escutar o que os colegas têm a dizer.

296 **Emanuelly F:** Primeiramente, o celular dessa pessoa é um Nokia ou é tijolão? Porque existe várias opções de
 297 deixar ele no silenciado, sem tocar notificação nenhuma e é só deixar ele no volume zero vírgula zero, porque
 298 assim não vai atrapalhar a aula e voc-tipo, o que realmente atrapalha a aula, é quando você fica prestando muita

atenção (**no celular**) e acaba não copiando. Ai, a professora vai lá, olha, aí tipo, ela dá uma bronca. Eu já tomei uma dessa né, não posso mentir, eu já tomei (**em tom de risada**). Ai né, isso atrapalha mesmo, como eu me senti muito ruim quando aconteceu isso, porque eu não vi que ela tinha escrito, aí quando ela foi vê, me ferrei. E tipo, dá pra deixar no volume zero, deixar sem notificação, se a pessoa ligar vai aparecer ali que tá ligando mas não vai sair o som. É só você ir lá e atender, sem problema nenhum. É... e uma coisa que realmente atrapalha mesmo, é a calculadora e o Google, porque, às vezes, as pessoas não pesquisam nada, né, da aula, tipo, “quem nasceu em 4 de sei lá o quê, qual é o signo?”. Às vezes, as pessoas pesquisam isso, é isso que eu tava pesquisando hoje mesmo pra gente saber o signo dela (**apontando pra uma das colegas**). Às vezes-mas isso atrapalha. Calculadora é o que mais atrapalha mesmo, porque tipo, a pessoa vai lá, tá ali, faz essa continha tal, tal, tal, aí a pessoa vai lá, digita e coloca, aí aparece o resultado.

Larissa F: Concordo com o que a Emanuely F falou. Um exemplo: se a professora passa uma conta muito complicada, “ai, porque agora a gente tá aprendendo multiplicação por dois números”, e daí a pessoa fala “ai, que preguiça de fazer”. Ela pode pegar o celular, fazer-colocar ali na calculadora o negócio, a conta e ver o resultado. O som é algo que não faz muito sentido de atrapalhar porque simplesmente você deixar no zero, como a Emanuely F disse. É muito simples de resolver isso. E quem seria louco de colocar música na sala de aula se sabe que a professora vai saber quem é?!

Lorena F: Primeiro, a gente tá falando de caixa de som ou de celular?! Porque ninguém vai colocar o celular numa altura máxima e tipo, tem alguém ligando, aí a professora escuta, fica brava. Porque, como é que a pessoa vai ter coragem de deixar o celular na altura máxima, sendo que saber que pode, tipo, “ai, eu só vou devolver seu celular na mão de seus pais”?! E...e...e...eu não sei mais.

Ana Beatriz C: Eu tenho uma amiga, né, que ela era da minha outra escola. Ai, ela me falou que numa escola da amiga dela, tinha uma menina que ela tinha um Iphone 14 que ela levava pra escola e ela ficava se exibindo pra todo mundo. Teve um dia, que uma menina roubou o celular dela só porque ele era um Iphone 14, ela queria e até hoje eles não sabem o que aconteceu com o celular da garota.

Ana Julia C: Isso que aconteceu, foi com a minha professora de outra escola. Quando a gente tinha ido no recreio, quando a gente voltou, ela foi procurar o celular dela pra poder guardar, porque a gente já tinha quatro recreios, né?! Ai, quando ela voltou, ela não achou o celular dela. E procurou muito, muito, muito pelas câmeras, mas não apareceu nada.

Matheus C: Então, de uma coisa eu sei, o Google sabe de tudo, não é?!

(**Alguns alunos respondem que não**)

Matheus C: Ai, então quero ver. Então quem nasce em agosto, que signo que é?!

(**Alguns alunos respondem que é Leão, já outros, touro**)

Matheus C: Ah, então sou Leão.

(**Os alunos entram em uma discussão sobre signo que não fica nítido no áudio**)

Mediadora: Certo, vamos voltar. Kelvin (**indicando para que o aluno falasse**).

Kelvin C: Uma coisa também que nem os traficantes gostam, é dos roubos que fazem. Que assim, tá tendo muito roubo de celular hoje em dia e isso tá ajudando os traficantes, assim, esses caras que rouba, ganhar muito dinheiro. Até os traficantes não gostam disso.

Mediadora: Pode falar, Emanuely F.

Emanuely F: Tipo assim, ela (**Ana Beatriz C**) falou que a amiga dela perdeu o celular dela, né?! Primeiro, pra quê ficar mostrando que ela tem um celular? Tipo, ela tá ali e tá assim “ai, eu sou rica, rica. Eu tenho um Iphone Pro Max, chorem” (**fazendo imitação em tom de brincadeira**), tipo, não né gente, pelo amor de Deus. Segundo, se a pessoa tivesse cuidado e prestado atenção, não teriam roubado, né?! E se ela também não tivesse se amostrado. Igual o meu, tipo, desde o segundo ano eu trago meu celular e ele nunca foi roubado. Tem que ter cuidado, gente.

Larissa F: Deixa eu falar uma coisa rapidinho? O celular dela nunca é roubado porque a Emanuely F, ela tem cuidado. Um dia ela foi lá, ela queria ir com ela, a Lorena F e a Julia, queria ir lá no refeitório, ela deixou o celular comigo pra ninguém pegar. Ela tem cuidado com o celular, diferente de algumas pessoas que não têm cuidado. E sempre você tem que deixar bem guardado num lugar.

Mediadora: Certo. Quem gostaria de falar aqui?

Kelvin C: Como que a pessoa vai tomar cuidado? Se assim, se ela guardar no bolso, o ladrão vai te revistar. O ladrão vai tá com uma arma, se ele quiser ele dá um tiro em você. E hoje em dia, quem deixa o celular em casa? Quem deixa (**em tom de indignação**)?! Todo mundo leva o celular pra todo lado.

Ana Beatriz C: Com todo respeito, eu nem disse que o celular era meu, eu não disse que sabia quem era essa garota, e eu não disse que eu sabia porque que isso tinha acontecido. Eu só disse que uma garota tinha me contado sobre o que tinha acontecido, porque ela era minha amiga, mas ela não deu outros dados, ela só falou.

Mediadora: O público tem uma pergunta? Tem? Você quer falar (**se dirigindo a um dos debatedores**)? Fala (**indicando que o aluno falasse**).

Rafael C: Não tem pra que ficar usando o celular na sala. Tem o recreio e a hora de ir embora pra usar o celular. E pode, é liberado mexer no celular no recreio.

Mediadora: Só na sala de aula que não (**o aluno concorda**)?

359 **Rafael C:** E também, o seu celular não é feito pra se mostrar que tem, é feito pra usar e a hora que precisar.
 360 **Mediadora:** Certo.
 361 **Emanuelly F:** Primeiramente, eu não falei que o celular era dela, eu falei que ela tinha falado que uma amiga dela,
 362 porque ela realmente falou uma amiga minha. Ai, eu falei assim “não, sua amiga, né, não deveria nem ter se
 363 mostrado e deveria ter tomado mais segurança”. Igual o meu, hoje mesmo a Lorena caiu e meu celular quase caiu
 364 no chão. Eu, com minhas forças, segurei e não deixei cair. Tipo, ah...tinha uma pessoa, eu nunca deixei meu
 365 celular no bolso. Quando eu deixo no bolso eu fico com a mão no bolso pra ter certeza que ninguém vai pegar meu
 366 celular. Faço isso direto, aí na minha bolsa, no bolso da minha bolsa, eu fico com a mão, eu nunca deixo alguém
 367 passar perto e pegar. Tem algumas vezes, né, que eu esqueci meu celular dentro da sala, mas eu sempre venho
 368 pegar, porque eu sempre me toco. Pode ser no meio do caminho, eu vou lá “cadê meu celular?”, eu olho e “pum”,
 369 não tá aqui, eu aposto que deixei na sala. Então, tem que tomar mais cuidado com o celular, né?! E é só não usar
 370 durante a prova o celular, só se a professora deixar.
 371 **Lorena F:** Com toda a educação do mundo, a gente já não fugiu, tipo assim, muito mesmo do assunto?
 372 **Mediadora:** Não.
 373 **Lorena F:** Como não?!
 374 **Mediadora:** Estamos falando de celular na sala de aula. Olha, o público tem uma pergunta. Pode falar.
 375 **Maria Eduarda P:** “Usar o celular em sala de aula é a mesma coisa do que usar em casa? Por quê?”.
 376 **Mediadora:** Olha, a pergunta do público foi “Usar o celular em sala de aula é a mesma coisa que usar ele em
 377 casa?”.
 378 **(Os alunos respondem junto que não)**
 379 **Mediadora:** Quem gostaria de falar?
 380 **Larissa F:** Eu quero falar (outra aluna começa a falar antes dela)!
 381 **Lorena F:** Eu, eu, eu, eu! Bom, primeiro que em casa você pode jogar, você pode ficar com a altura máxima (do
 382 volume som), você pode escutar música, você pode mexer no TikTok, você pode fazer tudo com o seu celular, o
 383 que você quiser, em casa. Já na escola não, porque é bem diferente. Na escola você tem que deixar tudo fechado
 384 pra não vir nenhum barulho pra que ninguém se incomode e...pode deixar ir (apontando para a colega).
 385 **Larissa F:** Na nossa casa a gente pode fazer o que a gente quiser. Pode jogar um jogo, pode jogar Roblox, pode
 386 ver Instagram, pode ver TikTok, pode colocar música em qualquer altura que você quiser, baixa, alta, fazer o que
 387 quiser. Ficar mexendo no celular o dia inteiro se você tiver permissão, é só-mas na escola não. Na escola você tem
 388 que ter cuidado, você tem que prestar atenção na aula. Você não pode ficar mexendo o tempo todo, não pode jogar
 389 jogo, somente no recreio, não pode ficar ouvindo música na altura máxima, pode atrapalhar, as tias do recreio ou
 390 a professora e a diretora pode até brigar, chamar nossos pais aqui, mandar a gente pra diretoria, fazer uma
 391 ocorrência, qualquer coisa. É muito diferente usar o celular em sala de aula e usar ele em casa.
 392 **Emanuelly F:** Não, não é nem um pouquinho igual, porque na sala de aula você pode usar se a professora deixar
 393 e, tipo, você pode mexer quando ela deixar, entendeu?! Ai, depende dos negócios, né. Não pode calculadora. Lá
 394 na nossa casa pode calculadora, pode jogos, pode Google, pode YouTube, pode TikTok, Instagram, Roblox,
 395 FreeFire, Fortnite, várias outras coisas. Então, não tem nenhum pouco de igualância (igualdade).
 396 **Mediadora:** Certo. Público, por favor (pedindo silêncio). Quem gostaria de falar aqui (se dirigindo aos
 397 debatedores)?
 398 **Matheus C:** Ninguém.
 399 **Mediadora:** Ninguém? Tava todo mundo levantando a mão.
 400 **(Os alunos questionam novamente sobre a pergunta)**
 401 **Mediadora:** Se é diferente usar o celular em sala de aula e na escola.
 402 **Ana Julia C:** Pra mim, não é diferente. Porque, ó, a gente tem que usar se a professora deixar e também-por mim,
 403 eu não-não precisa levar o celular pra escola, mas na-a gente deixa em casa e a gente pode mexer. Só que não na
 404 escola, porque na escola não é lugar de mexer em celular.
 405 **Kelvin C:** Uma coisa, é muito, mas muito diferente. Eu não concordo com a Ana Julia C, porque é muito diferente.
 406 O celular, na escola, você pode usar poucas vezes. Na sua casa, se o celular é seu, você usa a hora que você quer. A
 407 menos que sua mãe tome o celular de você, aí você não vai poder usar na escola, nem em casa.
 408 **Ana Beatriz C:** Eu acho que não precisaria também nem ter diferença, por causa que nossos pais, eles precisam
 409 estabelecer um limite de tempo com o celular na nossa mão, e as professora também.
 410 **Ana Julia C:** Eu acho que a gente, se a mãe, perai...A mãe não quiser que leva o celular pra escola, mas leva
 411 escondido, mas não pode fazer isso, né?! Tem vez que leva escondido, tem vez que não, mas eu acho que só a
 412 professora pode usar.
 413 **Lorena F:** Eu não concordo com a Ana Julia C da primeira coisa que ela falou, que não tem diferença, até porque,
 414 na escola, você do nada tá lá mexendo no Instagram, curtindo um monte de coisa é.... Na escola você do nada tá
 415 fazendo uma dancinha, sei lá?! Você tá jogando algum jogo na escola do nada, não. E a diferença é muita.
 416 **Ana Beatriz C:** O Matheus mostrou o dedo do meio pra mim, mas eu quero falar sobre outra coisa. Pra também
 417 resolver isso daí, a gente pode-a gente... pode, tipo, a professora pode pegar um tempo tipo, no início da aula
 418 quando a gente ainda tá se preparando, no recreio e no final da aula pra gente poder ter um tempo com o celular.

419 **Ana Julia C:** Eu acho que também, se a gente levar o celular na escola assim, a gente pode até mexer no final da
420 aula mas também no recreio.
421 **(Foi resolvido, de forma coletiva com os alunos, um tempo de intervalo para que pudessem usar o banheiro**
422 **e beber água. Após 5 minutos, os alunos retornaram para o segundo bloco do debate)**
423 **Mediadora:** Olá! Voltamos para o nosso segundo... (sinalizando para que os alunos completassem).
424 **(Alunos respondem em uníssono: Debate.)**
425 **Mediadora:** Segundo bloco do debate, a segunda parte, certo?! Então agora, nós vamos para a próxima pergunta
426 **(um dos alunos do grupo do público levanta a mão), o público gostaria de fazer uma pergunta?**
427 **Luíza P:** “A professora pode fazer o uso de celular em sala de aula para fins de ensino e aprendizagem?
428 Por quê? E para fins pessoais? Por quê?”
429 **Mediadora:** Então, a professora pode? Quem gostaria de falar? Um de cada vez, fiquem com os bracinhos
430 levantados.
431 **Lorena F:** A professora, claramente que ela pode mexer porque tem muitas coisas que dá pra ela resolver tipo, a
432 chamada, como é que ela vai fazer a chamada **(os diários de classe são feitos pela plataforma SEDUC que**
433 **necessita de um computador ou celular para ser acessada)**?! Ou ela marca num papel ou no celular. Tem essas
434 duas opções.
435 **Emanuelly F:** Ela pode, ainda mais quando é tipo, tarefa, aí às vezes ela precisa ir atrás dos desenhos pra, né, dar
436 pra gente fazer a tarefa.
437 **Larissa F:** E também pra fazer tipo, pesquisa. Um exemplo: “ai, a gente tem uma dúvida”, pra gente não ter que
438 pegar o celular e todo mundo falar “pode pegar o celular?” e todo mundo ficar pegando o celular e essas coisas.
439 A-ela **(a professora)** pode usar assim, um exemplo: a gente tá numa aula ali, já aconteceu várias vezes, eu tive
440 uma dúvida que não tava escrito nada disso, sobre a pergunta que eu fiz, no livro, aí ela pesquisou pra eu não ter
441 que ficar pegando meu celular, desligando, ligando e eu não sei o que, não sei o que. É muito mais fácil ela usar e
442 também pra pesquisar algo que ela quer falar ou qualquer coisa que ela queira falar, principalmente, um exemplo:
443 “ai, a mãe dela tá no médico e ela tá aguardando alguma resposta”. Se ela não puder usar o celular na sala de aula,
444 como que ela vai saber?! Vai que a mãe dela sai do médico e ela precisa ir buscar a mãe dela de manhã?! Daí ela
445 não vai conseguir e nem vai saber que aconteceu isso, né?! E se ela chegar lá no médico, daí-e não saber onde tá
446 a mãe dela, ela pode ficar preocupada.
447 **Mediadora:** Ana Julia C **(indicando para que a aluna falasse)**, bem alto pra todo mundo escutar.
448 **Ana Julia C:** Um exemplo: quando você, tipo assim, você leva uma tarefa pra casa, aí você tá com o seu celular
449 em casa, você copia do celular só que cê não pode fazer isso, mas você faz.
450 **Rafael C:** A professora também precisa do celular também pra passar as coisas pra gente, pra gente fazer, né?! As
451 tarefas e se ela não tá com o celular também não dá pra, né, aí ela falar com as professoras e é isso.
452 **Ana Beatriz C:** Não, a professora não pode usar o celular pra fins pessoais. Ela só pode usar o celular para fins
453 didáticos **(diz olhando para a professora)**.
454 **Mediadora:** Mais alguém gostaria de falar sobre isso?
455 **Lorena F:** A professora, sim, ela pode usar o celular, até porque e se tiver alguma coisa muito importante que ela
456 precisa resolver e ela tá sem o celular?! É....**(a aluna se sente incomodada quando a mediadora coloca o celular**
457 **que estava gravando as vozes do debate mais perto dela e diz já ter acabado a fala)**.
458 **Larissa F:** Eu não concordo com a Ana Julia C. Ela disse-Ana Beatriz C, quis dizer. Porque disse que não pode
459 usar para fins pessoais, somente para o didático. Ela sim, ela pode-ela deve usar fins didáticos, mas eu acho que
460 ela não deve, ela não-pode ser proibida de usar para fins pessoais, porque se alguém tá intemado, tá no médico ou
461 coisa assim, ela precisa de informações. Se a informação acaba uma única-numa única chance acabada aparecendo
462 no meio da aula, ela não vai poder ver?! Eu não concordo com a Ana Beatriz C.
463 **Emanuelly F:** Eu discordo também de tudo que a Ana Beatriz C falou. A professora pode sim usar para uso
464 pessoais porque tipo, a mãe dela ficou doente e tá falando assim “filha, eu fiquei doente, você pode vir aqui assim
465 tal, tal?”. Ela, né, a mãe dela cuidou por vários dias dela, talvez a mãe dela merece um cuidado. Ou tal, aconteceu
466 algum acidente com, por exemplo, o marido dela, o marido dela sofreu e tá no hospital, aí ela precisa ver o que
467 mandaram pra ela, pra ela ter certeza se tá tudo ok. E ela não é obrigada, tipo, a fazer só as nossas coisas porque
468 ela também tem a vida dela e ela tem que cuidar da vida dela também. Pronto!
469 **Ana Julia C:** Pro, eu acho que o que a Ana Beatriz C falou, eu acho que a professora pode usar na hora que ela
470 quiser, porque se alguém precisar ligar da família dela ou se aconteceu uma coisa, ela já vai saber. E é isso.
471 **Larissa F:** Um exemplo: como a mãe dela tá doente precisa de uma certa quantidade de dinheiro que tem que ser
472 entregue naquela hora, porque se não, não vai dar pra salvar a mãe dela. E se ela não receber a mensagem a temp-
473 ela não poder usar o celular na sala de aula, ela não vai conseguir salvar a mãe dela?! É isso? Então ela não vai
474 poder tentar salvar a mãe dela, não vai poder ver uma informação? Então, eu não concordo nenhum pouco com a
475 Ana Beatriz C **(com tom de indignação)**.
476 **Lorena F:** Eu meio que concordo com a Ana Julia C, porque a professora ela não pode quando ela quiser. Ela vai
477 dar aula, ela vai tá mexendo no celular? Não, né?! Não faz muito sentido. Ela mexe quando ela terminar de explicar,
478 as coisas assim.

479 **Mediadora:** Então você concorda parcialmente com a Ana Beatriz C?
 480 **Lorena F:** O que que é “parcialmente”?
 481 **Mediadora:** Parcialmente é mais ou menos (**algumas alunas corrigem a mediadora falando “é com a Ana**
 482 **Julia C).** Com a Ana Julia C (**a aluna concorda**).
 483 **Emanuelly F:** Eu não concordo com a Lorena F. Tipo, a professora, ela passa alguma coisa pra gente fazer e a
 484 gente tá demorando muito. Ela sim pode pegar o celular e ficar, porque dá tédio ficar, tipo assim, olhando a sala
 485 inteira falando ou quieta assim escrevendo, dá tédio. Ai, a pessoa vai lá e aí tipo, ela fala assim “ah, vou ver o
 486 que me mandaram, né?!”, ela pega e vê. Ela pode ver completamente já que ela é a professora.
 487 **Ana Julia C:** A Lorena F falou que a professora não precisa usar mesmo muito assim. Mas tô falando das coisas
 488 da família dela tipo, quando, tipo assim, aconteceu um acidente, não ficar toda vez. Tipo, ela vai-a gente tá fazendo
 489 assim, aí ela tá explicando, aí ela vai lá e mexe no celular, não. Não é isso que eu quis dizer. Foi, tipo assim,
 490 quando tiver um-uma coisa que preocupa a professora.
 491 **Mediadora:** Certo. Então agora iremos para a próxima pergunta. Cê quer falar Ana? Fala.
 492 **Ana Beatriz C:** A professora, ela meio que pode usar mas, se for para fins pessoais, se eles vêm na câmera, é
 493 perigoso que aquela professoras seja demitida do trabalho por não estar fazendo corretamente o que deve ser feito.
 494 (**A mediadora chama a atenção de alguns debatedores que estavam com cartas de personagens da mesa**)
 495 **Emanuelly F:** Tipo assim, como eu posso falar? Eu também ainda não concordo com a Ana Beatriz C, porque a
 496 professora, tipo, ela passa sim a aula. A professora sempre passa a aula. Mas tem as vezes que ela cansa de ficar
 497 olhando pra nós porque não vou falar que nós é bonito também, né?! Nós não é tudo isso não. Nós não é perfeito,
 498 as crianças mais lindas do mundo (**em tom de risada**).
 499 (**A sala da risada junto a professora e a mediadora**)
 500 **Mediadora:** Às vezes ela acha.
 501 **Emanuelly F:** Ai ela fica assim “ai, cansei de olhar na cara dessas crianças”, aí ela pode sim pegar o celular dela
 502 ou o notebook dela e fica mexendo.
 503 **Mediadora:** Ai ela vai ver criança mais bonita na internet?
 504 **Emanuelly F:** É. Entendeu (**rindo**) ?!
 505 (**A mediadora chama a atenção de 3 alunos do grupo de debatedores contra que estavam conversando**)
 506 **Larissa F:** Eu acho que a professora, as professoras, não somente a professora P., mas todas, tem sim o
 507 direito de usar o celular em sala de aula. Eu vou dar um exemplo: a Pro de inglês, ela sempre usa o tablet, como
 508 se fosse um celular, pra conectar na televisão. E se o conteúdo que ela tem tá no celular? Ela pode usar pra conectar
 509 na televisão, wi-fi, “ai, ela quer conectar o wi-fi porque o da escola tá muito ruim e a senha do wi-fi da internet
 510 dela tá dentro do celular dela”, ela tem sim o direito de utilizar na sala de aula. Sim, pra conectar na televisão, pra
 511 fazer tal coisa, pra fazer tal coisa. Ela só não pode, tipo, ficar vendo Netflix e uns vidinhos nada a ver do que ela
 512 precisa.
 513 **Mediadora:** Certo. Pessoal, agora nós vamos para nossa última pergunta.
 514 (**Os alunos questionam porque a última se no roteiro de perguntas estava constando mais duas**)
 515 **Mediadora:** Infelizmente a 8 a gente vai ter que pular porque o tempo não vai dar. Já é 11:30. Vamos lá?! Agora,
 516 a última pergunta, “**De que forma a gente pode solucionar o problema do uso indevido do celular em sala de**
 517 **aula?** ”.
 518 **Larissa F:** Como solucionar? A professora pode pegar uma caixinha, colocar os celulares numa caixinha e isso
 519 vai ajudar bastante porque aí as pessoas não vão tipo “ai, trouxe o meu celular, vou ficar pegando, mexendo
 520 escondido”, coloca as coisinhas ali. Como nós temos bastante material, a pessoa pode fazer várias coisas como a
 521 Lorena fez. Ela não tava mexendo no celular, mas ela catou o caderno e colocou, tipo, um deles assim, cobrindo
 522 aqui, e o outro assim, cobrindo (**demonstrando como a colega fez com os cadernos**). A pessoa pode fazer isso e
 523 mexer escondido da professora. E eu acho que se ela colocar numa caixinha, todos os celulares das pessoas, isso
 524 vai ser muito melhor. Só que toda vez ela tem que perguntar, perguntar. E também tem que conversar com o pai,
 525 tipo, “ai, seu filho trouxe o celular na sala de aula?” e um exemplo: ela nunca viu a criança trazendo o celular e o
 526 pai fala “sim, ele traz”. Então, isso vai querer dizer que ele tá trazendo escondido e não tá dando pra professora.
 527 Por isso ela sempre tem que conversar com os pais na reunião.
 528 (**A mediadora chama a atenção do público pedindo silêncio**)
 529 **Kelvin C:** A intenção da Larissa F é muito boa, era a mesma que eu ia falar. E uma coisa, isso é uma solução
 530 muito boa, mas a professora devia fazer assim, igual a Larissa F falou. Colocar um saco assim na parede cheio de
 531 mini saquinhos, aí cê coloca cada celular ali com o nome escrito no saquinho. Ai cê-quando ir na hora do recreio
 532 cê pode pegar o celular e se perder, a autorização não é da pessoa-não vai ser da escola, é da pessoa. A autorização
 533 é da pessoa.
 534 **Ana Júlia C:** Depende da pessoa, que a Larissa F falou. Depende da pessoa, porque a professora pode colocar na
 535 caixa sim, mas também outras pessoas tem que se comportar com o celular se não quiser por dentro da caixa.
 536 **Emanuelly F:** Tipo assim, é um exemplo: tá tendo uma prova e não precisa do celular porque tem computador e
 537 tablet pra todo mundo, aí a professora podia fazer igual o que a Larissa F falou, pegava uma caixa e saia pegando
 538 o celular de todo mundo que trouxe e ir colocando. Por exemplo: só tem eu, o Rafael e a Alice que traz o celular,

539 então ela ia pegar de nós três, e do Kelvin, porque às vezes o Kelvin traz, de nós quatro, pegar e colocar na caixinha
540 e deixar lá em cima. Ai, no final da prova, ela pegava e dava pra cada um.
541 **Mediadora:** Calma aí, agora é a vez da Ana (se dirigindo a uma aluna que gostaria de falar).
542 **Ana Beatriz C:** Como eu já tinha falado, a professora pode pegar uma caixa e colocar o celular dentro. E também,
543 ela pode estabelecer um momento para cada pessoa usar o celular. Ela também poderia, tipo, autorizar quando a
544 gente tivesse a hora quando pudesse, ela poderia deixar também quando a pessoa já terminou de fazer uma conta,
545 ou já terminou de ler um texto ou já terminou de fazer uma atividade.
546 **Lorena F:** Eu não entendi essa pergunta, você poderia me explicar?
547 **Mediadora:** Ahn?
548 **Lorena F:** Eu não entendi a pergunta.
549 **Mediadora:** Como que a gente pode solucionar o problema do celular em sala de aula, quando a pessoa usa errado?
550 As pessoas que usam o celular indevidamente, que não pode usar nas horas que usam, como que a gente soluciona
551 esse problema?
552 **Lorena F:** Eu ainda não entendi, me pula.
553 **Larissa F:** Realmente, ia ser legal nos dias da prova colocar numa caixinha e tudo bem. Mas eu acho que uma
554 outra ideia pra dia de prova mesmo, eu acho que seria melhor proibir, porque daí a pessoa vai tentar esconder num
555 lugar mais escondidinho da bolsa e a professora pode acabar não vendo. E ela vai querer usar o celular sim pra colar
556 na prova, eu tenho certeza que pode ter uma pessoa que vai querer colar na prova. Então, eu acho que seria
557 melhorela, ela na...antiga reunião de pais, antes do bimestre, sempre avisar todos os pais nas reuniões de pais
558 que tem que- não pode trazer no dia de prova o celular na sala de aula. Eu acho que uma coisa também que
559 ajudaria a solucionar seria, é... ter um grupo com todos os pais nesse grupo e sempre que vai ter alguma coisa,
560 algum evento, algum dia que não pode trazer o celular, avisos importantes, ela sempre mandar nesse grupo. Seria
561 algo que poderia ajudar bastante.
562 **Ana Júlia C:** Pro, olha, eu nunca levei o celular na escola pra saber o que elas pensam. Mas eu acho que não deve
563 levar o celular mesmo se tiver alguma coisa pra fazer porque às vezes a professora, só se a professora falar que,
564 tipo, um exemplo: ela fala "amanhã tem que trazer o celular", aí a pessoa vai trazer. Só que não pode trazer todos
565 os dias, só quando a professora mandar.
566 **Mediadora:** Lorena F, quer falar (a aluna nega)?
567 **Ana Beatriz C:** Eu sei que eu sou contra, mas eu não posso mentir. Eu já levei o celular pra escola, mas não foi
568 nessa escola, foi em outra. Só que eu só usei o celular no recreio, aí meu celular descarregou.
569 **Mediadora:** Agora eu gostaria de conversar com o público e nós vamos fazer uma votação, o público. Eu gostaria
570 de saber, de acordo com o público, quem debateu melhor. Só que sem gritar, nós vamos levantar a mão.
571 **(O público pergunta se pode escolher as duas pessoas que melhor debateram. A mediadora chega num
572 acordo de primeiro escolher um dos grupos [a favor ou contra] e depois fazer uma votação escolhendo essas
573 duas pessoas)**
574 **Mediadora:** Então vamos lá, eu quero saber quem vota no grupo a favor (a mediadora faz a conta das mãos
575 levantadas). Por unanimidade, o grupo a favor debateu melhor.
576 **(Os debatedores contra reclamam)**
577 **Mediadora:** Mas isso é de acordo com o público. Vocês gostariam de escolher uma pessoa que debateu melhor?
578 Um de cada vez então vai escolher uma pessoa só. Uma só.
579 **(Os alunos fazem a votação que tem como resultado as alunas Larissa F e Emanuelly F)**
580 **Mediadora:** Agora, antes de finalizar nosso debate, eu gostaria de agradecer vocês por participarem, por me
581 acolherem, por estarem comigo, pela companhia e pelo debate. Então, a gente finaliza aqui. Um bom dia, uma boa
582 tarde pra vocês. E muito obrigada.
583 **(Durante todo o debate, os alunos que gostariam de falar algo, levantar perguntas ou responder as perguntas
584 feitas, levantaram a mão antes de falar. Também, as chamadas de atenção para que os alunos fizessem
585 silêncio estão presentes no debate, entretanto, os barulhos, os sons das conversas durante o debate, tiveram
586 um volume extremamente baixo, sem atrapalhar, de forma significativa, o andamento do debate regrado)**

Na análise da Produção Final (PF), também iniciamos pelas capacidades de ação. Sobre as categorias que integram as capacidades de ação, percebemos que, no contexto de produção, os estudantes participantes da pesquisa, em sua maioria, conseguiram identificar o papel social dos personagens do debate regrado. Entretanto, destacamos algumas ocorrências negativas que se sucederam durante o debate. Alguns alunos interferiram em falas de colegas e da mediadora (linhas 39 e 380), também desrespeitaram os turnos de fala, pois falavam ao mesmo tempo, necessitando que a mediadora chamasse sua atenção (linhas 215, 262, 284, 284, 295, 396, 505, 528 e 100-101). Houve também uma ocorrência de uso do debate em sua dimensão belicosa (linha 416) e não como um instrumento coletivo de reflexão para solução de um problema. Outra ocorrência negativa que destacamos é quando os alunos começaram a mexer com cartas de jogos durante a produção do debate (linha 505). Ademais, observamos que um dos participantes do debate, logo no início, não compreendeu que tinha que defender seu posicionamento tomado, argumentando contra essa posição (linhas 33-34).

Por outro lado, observamos que a maioria dos participantes respeitou os turnos de fala, solicitando o turno de fala levantando a mão (linhas 30-31, 44, 83, 227-228 e 583-584) e apontando para os colegas para passar-lhe o turno de fala (linhas 306 e 384). Também, verificamos que os alunos, em sua grande maioria, fizeram silêncio quando o turno estava com o outro.

Em suma, sobre o contexto de produção, de 22 ocorrências detectadas relacionadas à capacidade da categoria mundo sociossubjetivo, notamos que 14 marcam negativamente e 8, positivamente.

Quanto à finalidade da interação, destacamos que uma aluna identificou o debate regrado como um instrumento coletivo de reflexão para solução de problemas, reconhecendo sua finalidade discursiva, afirmando que a solução por ela apresentada é uma das possíveis e que existem diferentes pessoas que pensam diferente dela (linhas 189 e 191). Outra passagem digna de ser destacada acerca da situação de produção do debate regrado é o momento em que uma outra aluna conseguiu reconhecer a finalidade da interação por meio desse gênero (linhas 264-266).

Uma observação que gostaríamos de ressaltar, na PF, é a de que os alunos manifestaram **réplicas** e até trélicas e quadruplicas, as quais relacionamos a seguir:

- as enunciações das linhas 103-104 e 117-118 estão replicando o conteúdo das linhas 90-91;
- as linhas 125-128 replicam o conteúdo das linhas 103-104;
- as linhas 132-137 estão replicando o conteúdo das linhas 129-131;

- as linhas 138-143 replicam o conteúdo das linhas 129-131;
- as linhas 167-168 replicam o conteúdo das linhas 149-150;
- as linhas 174-180 estão replicando o conteúdo das linhas 169-173;
- as linhas 181-187 estão replicando o conteúdo das linhas 174-180;
- as linhas 217-220 replicam o conteúdo das linhas 207-214;
- as linhas 244-248, 249-252, 253-258 e 259 estão replicando o conteúdo das linhas 217-220;
- as linhas 296-303, 312-314, 315-318 replicam o conteúdo das linhas 281-283;
- as linhas 338-342 estão replicando o conteúdo das linhas 319-322;
- as linhas 348-350 replicam o conteúdo das linhas 343-346;
- as linhas 356-357 apresentam uma réplica global conclusiva;
- as linhas 405-407 e 413-415 replicam o conteúdo das linhas 402-404;
- as linhas 458-462, 463-468, 469-470 e 495-498 estão replicando o conteúdo das linhas 452-453;
- as linhas 483-486 estão replicando o conteúdo das linhas 476-478 e
- as linhas 553-561 replicam o conteúdo das linhas 536-540.

Houve também muitas **tréplicas**, como as que se seguem:

- as enunciações das linhas 120-122 treplicam o conteúdo das linhas 103-104 e 117-118;
- as linhas 149-150 treplicam o conteúdo das linhas 132-137;
- as linhas 152-154 e 156 estão treplicando o conteúdo das linhas 149-150;
- as linhas 233-234 e 236-243 estão treplicando o conteúdo das linhas 217-220;
- as linhas 264-266 treplicam o conteúdo das linhas 236-243, 244-248, 249-252, 253-258 e 259;
- as linhas 273-276 treplicam o conteúdo das linhas 264-266;
- as linhas 351-353 treplicam o conteúdo das linhas 338-342;
- as linhas 361-370 treplicam o conteúdo das linhas 351-353;
- as linhas 487-490 estão treplicando o conteúdo das linhas 476-478).

Houve, ainda, uma quadrúplica:

- a enunciação das linhas 361-370 quadruplicam o conteúdo das linhas 351-353.

O movimento de réplicas, tréplicas e quadrúplica, durante o debate regrado, mostra a dinâmica com a qual os participantes se envolveram opinando e defendendo suas posições quanto à temática levantada, por meio de argumentos por persuasão e/ou convencimento. Dessa forma, podemos concluir que os estudantes, em sua maioria, reconheceram a finalidade de interação de um debate regrado.

Não obstante a essas réplicas, tréplicas e quadrúplica geradas no debate com foco no tema central (se o uso do celular em sala de aula influencia positiva ou negativamente no rendimento escolar), percebemos que os alunos realizaram uma espécie de “debate paralelo” a esse tema. Provavelmente esse debate paralelo ocorreu dada a proximidade entre os estudantes, que, por sua vez, compartilhavam experiências escolares e não-escolares, as quais eram mobilizadas como argumentos no debate, quando se sentiam acuados por algum argumento apresentado. Esse procedimento é portanto, consequente de os participantes do debate possuírem uma mesma vivência/convivência, e por não terem aprendido a auto-regular o seu comportamento verbal. Dessa forma, saíam do papel ficcionalizado e escolhido para a realização do debate regrado. E, quando os alunos não conseguiam ficcionalizar os papéis, ou quando se esqueciam dos papéis ficcionalizados, as argumentações tendiam a sair do foco do debate e a se deslocar para debater situações particulares exteriores ao tema central. Daí reiteramos a importância do recurso da ficcionalização para o ensino do oral formal, tanto para marcar fronteiras entre os assuntos a serem debatidos quanto para fazer a transposição de uma forma de linguagem espontânea para uma mais formal, a depender dos parâmetros da situação de produção.

Quanto ao conteúdo temático, organizamos a análise dessa categoria, por meio das nove perguntas formuladas na produção do debate regrado. Observamos que, na primeira pergunta (**No Brasil, há alguma lei que proíba o uso do celular em sala de aula? E em outros países?**), um dos alunos respondeu que é proibido sim, por lei, o uso do celular em sala de aula (linha 16). Outros alunos responderam não ser proibido (linhas 16 e 18-22). Por fim, fundamentando-se nos textos de base, completaram a resposta da primeira pergunta apontando em quais países o uso do celular é proibido por lei (linhas 25 e 26-27).

Nas respostas da segunda e terceira pergunta (**Por que o grupo é contra ou a favor ao uso de celular em sala de aula?**), os alunos, devido à tomada de posição a favor ou contra o uso do celular em sala de aula, tiveram que defender a sua posição escolhida. Isso posto, identificamos que o conteúdo temático que o grupo contra utilizou para defender sua tomada de posição foi que: o celular atrapalha o ensino dos alunos (linha 35); já roubaram o dispositivo eletrônico de uma amiga conhecida (linhas 35-36); o aparelho prejudica a vista (linhas 40-42 e 70-71); as pessoas podem colar na prova utilizando o celular (linha 68); o objeto vicia (linhas 72-74); o aparelho distrai os alunos, atrapalhando seus aprendizados (linha 77); e há muitas coisas inadequadas para crianças no celular (linhas 80-81). Já no grupo a favor, notamos o seguinte conteúdo temático: há

momentos em que o celular é necessário (linhas 48-50); o aparelho pode ser utilizado como premiação pelos alunos terem feito a tarefa ou obedecido à professora (linhas 54-55); o dispositivo eletrônico como instrumento para realização de atividades e pesquisas (linhas 61-65) e instrumento pedagógico (linhas 61-62).

Ao responderem à quarta pergunta (**De que forma o uso do celular em sala de aula auxilia no aprendizado?**), os estudantes afirmaram que o aparelho eletrônico auxilia na realização de provas (linhas 90, 94-98 e 125-126 [réplica a linhas 103-104]) e na realização de pesquisas (linhas 90-91 e 136-137). Os alunos também repetiram o conteúdo de que o celular pode servir como instrumento pedagógico (linhas 92-94, 138-143 e 146-148).

Ainda na terceira pergunta, os alunos realizaram réplicas e tréplicas aos argumentos expostos dos colegas, apresentando uma discussão com conteúdo temático e refutações que condiziam com a perguntas e outras que não. Em relação às respostas que condizem com a pergunta, alguns alunos disseram não haver necessidade de se usar o celular para se fazer provas (linhas 103-104 e 117-118 [a linha 90 replica os dois conjuntos de linha]). Partindo disso, outros alunos treplicaram, alegando que, quando não tem tablet e computador suficiente para todos os alunos realizarem as provas, a professora pede para as pessoas que têm celular que o tragam na aula, para que, assim, todos possam fazer a prova (linhas 120-122 [refuta 103-104 e 117-118]). Ademais, um dos alunos afirmou que, mesmo que algumas pessoas digam que o celular ajuda muito, nem todos os colegas possuem acesso ao aparelho (linhas 161-164).

Já em relação às respostas que não condizem com a pergunta e não apresentam réplicas ou tréplicas, os debatedores declararam que: as pessoas podem aplicar golpes através do celular (linhas 108-110); a professora deveria separar uma caixinha para que os alunos coloquem os celulares enquanto ela dá aula ou prova (linhas 111-113, 132-135 e 181-187); o celular só deveria ser usado quando as crianças tivessem onze anos, quando já sabem distinguir o que podem e não podem fazer ou acessar (linhas 115-116); o celular e suas ferramentas não devem ser utilizados em sala de aula, porque os alunos estão na escola para aprender e não para mexer no celular (linhas 129-131); pode usar o aparelho se a professora deixar (linha 159); o celular distrai os alunos (linhas 169-173, 197-199 e 204-205); e que a professora pode estabelecer um momento para usar o celular em sala de aula (201-201).

Em relação às respostas da quinta pergunta (**De que forma o uso do celular atrapalha no aprendizado?**), os alunos expuseram que o som do celular atrapalha as aulas (linhas 281-283 e

286); que o celular pode fazer ligações sozinho, atrapalhando o andamento da aula (linhas 287-290) e que o que realmente atrapalha é ficar prestando atenção no celular ao invés de copiar os conteúdos da lousa (linhas 298-299). Também repetiram que o aparelho atrapalha a vista (linhas 291-294). Ademais, ao refutarem algumas falas, afirmaram que, para o som do dispositivo eletrônico não atrapalhar a aula, basta deixar seu volume no zero (linhas 296-298, 312-313 e 315-318); que o que atrapalha é a calculadora e o Google (linhas 303-308 e 309-311); que uma conhecida teve o celular furtado na escola (linhas 319-322 e 323-326); que os traficantes não gostam de roubos de celular (linhas 334-336); que basta ter cuidado para o aparelho não ser roubado na escola (linhas 338-342, 343-346 e 369); que não tem para quê usar o dispositivo eletrônico em sala de aula, visto que existem outros momentos na escola para tal (linhas 356-357); e que o celular não deve ser usado em provas, só se a professora permitir (linhas 369-370).

Quanto à sexta pergunta (**Usar o celular em sala de aula é a mesma coisa que usar ele em casa?**), ao respondê-la, alguns estudantes conseguiram estabelecer, com êxito, diferenças entre usar o celular em sala de aula e usar em casa (linhas 381-384, 385-391, 392-395 e 405-407). Entretanto, alguns alunos tentaram estabelecer diferenças entre o uso do celular na sala de aula e em casa, mas sem sucesso (linhas 402-404, 408-409 e 413-415).

Ainda sobre a sexta pergunta, os participantes falaram que a professora poderia separar um tempo para que os alunos pudessem mexer no celular em sala de aula, apresentando uma solução para resolver o problema do uso do celular no ambiente escolar, mas não respondendo à pergunta feita (linhas 416-418), e que o aparelho eletrônico poderia ser usado no tempo livre da aula e recreio (linhas 419-420).

Na sequência, ao responderem à sétima pergunta (**A professora pode fazer uso de celular em sala de aula para fins de ensino e aprendizagem? Por quê? E para fins pessoais, a professora pode usar o celular em sala de aula? Por quê?**), os estudantes expuseram que a professora pode usar o celular na sala de aula e apresentaram as seguintes justificativas: porque há muitas coisas da escola que ela pode resolver pelo celular, como a chamada, por exemplo, (linhas 431-434); para pesquisar conteúdo para passar aos alunos e realizar pesquisas individuais para responder dúvidas dos alunos (linhas 435-436, 437-442 e 450); para usar o aparelho como instrumento pedagógico (linhas 506-511); para se comunicar com outras professoras (linhas 450-451). Também afirmaram que a profissional pode/deve usar o celular para fins didáticos (linha

459). E um dos alunos disse que a professora não pode ver Netflix e vídeos porque “não tem nada a ver com o que ela precisa” (linhas 511-512).

Quanto à segunda parte da sétima pergunta (**E para fins pessoais a professora pode usar o celular em sala de aula? Por quê?**), ao responderem-na, os alunos afirmaram que a professora: pode mexer no aparelho em caso de emergências (linhas 442-446, 455-456, 459-462, 463-467, 469-470, 471-474 e 489-490); não pode manipular o dispositivo para fins pessoais, apenas para fins didáticos (linhas 452-453); pode manusear o aparelho eletrônico, porque ela não é obrigada a só fazer “as coisas” dos alunos, “ela tem a vida dela” (linhas 467-468); pode mexer no dispositivo quando parar de explicar (linhas 477-478); pode manusear o celular quando cumpre suas obrigações e fica no tédio, aguardando os alunos realizarem suas tarefas (linhas 483-486 e 496-497); pode operar o dispositivo, já que é a professora (linha 486); e pode usar o celular, mas se a direção “ver na câmera, ela pode ser demitida” (linhas 49-493).

Já a oitava pergunta não pode ser analisada, visto que, devido à falta de tempo para a produção final do debate regrado, não foi apresentada como questionamento.

Ainda no conteúdo temático, quanto às soluções apresentadas pelos alunos em relação ao questionamento da nona pergunta (**De que forma podemos solucionar o problema do uso indevido do celular em sala de aula?**), algumas propostas de solução foram: a professora pegar os celulares e guardá-los (linhas 518-520, 523-524, 529-531 e 542); a professora conversar com os pais na reunião sobre um acordo de entregar os celulares para ela (linhas 524-527); os alunos usarem o dispositivo eletrônico apenas durante o recreio (linhas 531-532); os estudantes devem se comportar caso não queiram seus celulares dentro da caixa da professora (linhas 534-535); a professora pegar o celular em momentos de prova (linhas 536-540 e 542); a professora estabelecer momentos de uso do celular em sala de aula (linhas 542-543); a professora permitir o celular como forma de recompensa pelos alunos terem terminado as atividades (linhas 543-545); a professora proibir os alunos de trazerem o celular na escola em dia de prova (linhas 553-558); a professora poderá criar um grupo no celular com os pais e avisar quando houver situações que o celular será proibido na instituição escolar (558-561); e o celular só deve ser trazido pelo aluno quando a professora mandar (562-565).

Dessa forma, em relação ao conteúdo temático, observamos que os alunos utilizaram informações que possam auxiliar na defesa de sua posição. Algumas delas se repetem, sendo usadas como respostas para várias perguntas, como apontamos acima. Outras respostas não condizem com

as perguntas feitas, se referindo a outras que ainda não foram feitas, talvez pelo fato de os alunos estarem com as perguntas na mão e cientes de quais seriam feitas durante o debate, ou porque já tiveram contato com as perguntas, que estavam presentes também na PI.

Entretanto, a maioria dos alunos não utiliza informações confiáveis a respeito da temática levantada. Apenas três alunos apresentaram argumentos confiáveis, inclusive, dos textos trabalhados na oficina 3 da sequência didática. Dois deles apresentaram o conteúdo sem citar as fontes (linhas 25, 161-164 e 166) e uma das participantes apresentou o conteúdo em conjunto com a fonte (linhas 18-22 e 26-27 e 29), lendo o trecho selecionado do texto *Unesco alerta para riscos do uso de celular em sala de aula*. Dessa forma, podemos concluir que apenas uma aluna fez uso da estratégia de argumentação por convencimento. Também, uma das participantes do grupo contra reconheceu a importância de se trabalhar com dados para sustentar os argumentos (linha 353).

Iniciando, agora, a análise das Capacidades Discursivas, retomamos o Plano Global do debate regrado para iluminar a análise dessa categoria. Assim, o plano global desse gênero é distinguido pelas seguintes partes: seção de contato (abertura do debate); introdução (apresentação do tema); desenvolvimento (perguntas do moderador respondidas pelos debatedores em turnos de fala, com cada debatedor defendendo sua tese por persuasão ou convencimento, e conclusão das teses defendidas) e seção de despedida (encerramento do debate). Assim, na PF, verificamos a seção de contato (linha 1); introdução (linhas 1-7); desenvolvimento (linhas 14-15, 17-23, 25-43, 45-82, 84-261, 263-327, 329, 331, 333-377, 379-399, 401-420, 423, 425-498, 500-504, 506-513, 515-527, 529-570, 574-575 e 577-578) e seção de despedida (linhas 580-582).

Em relação às sequências textuais analisadas na PF, percebemos a presença da sequência dialogal, da sequência argumentativa e de fragmentos da sequência argumentativa.

No que se refere à sequência textual dialogal, analisada de modo geral, esta se apresenta durante todo o debate regrado produzido pelos alunos por tratar-se de um gênero oral com predomínio do discurso interativo e dialogado. Entretanto, vale salientar trechos que representam as fases desta sequência apresentadas e descritas por Bronckart (2003): fase de abertura (linhas 1 e 7-9), fase transacional (linhas 10-12, 14-15, 17-23, 25-43, 45-82, 84-261, 263-327, 329, 331, 333-377, 379-399, 401-420, 423, 425-498, 500-504, 506-513, 515-527, 529-570, 574-575 e 577-578) e fase de encerramento (linha 580-582).

De modo análogo à análise da produção inicial do debate regrado, na produção final, mantivemos a análise mais fina somente da sequência textual argumentativa (STA), seguindo

também o critério da ordem das fases dessa sequência. Tanto na PI quanto na PF a STA apresenta-se de forma fragmentada. Os fragmentos planificados por meio da STA foram categorizados de distintas formas, sendo que algumas dessas estruturas repetem as categorias já criadas na PI.

1) Tese ou tentativa de formular tese:

Linha 33, 70, 80, 159, 161, 452-453 e 459-460

2) Tese seguida de argumento:

Linhas 75-76, 129-131, 169-173, 408-409, 431-434 e 455-456

3) Tese e conclusão: Linhas 476-478

4) Sequência textual argumentativa com todas as fases (completa complexa): Linhas 75-79

5) Sequência textual argumentativa com tese, argumento e conclusão (completa simples sem ficcionalização): Linhas 92-98 e 285-290

6) Sequência textual argumentativa com tese, argumento e conclusão (completa simples com presença de argumento por meio de ficcionalização): Linhas 463-468 e 469-470

7) Enunciações cujo início é com conjunção ou outra unidade linguística (porque, e também, ou, quando, também, tipo, **além de** e **até**) com função de operador textual para introduzir argumentos: Linhas 39-40, 48, 48-52, 54, 80, 61, 71, 73, 80 e 197

Na PF foram usados os mesmos operadores argumentativos que na PI, com acréscimo dos que se encontram em negrito (**além de** e **até**). O aparecimento desses dois operadores demonstra um avanço na diversidade de formas linguísticas para essa função.

Quanto ao recurso usado para a introduzir argumentos, os alunos usaram as palavras “tipo” e “tipo assim” (linhas 34, 48, 54, 197, 301, 393, 448, 485, 488 e 489). Além destes, usaram também a expressão *um exemplo* e sua correlata *por exemplo* para apresentar um argumento por meio de uma situação ficcionalizada (linhas: 61, 309, 437, 439, 442, 448, 471, 507, 525, 536, 564). Dos

excertos apontados, destacamos o da linha 507 que, antes de ficcionalizar, apresenta um fato real, cujo procedimento imprime força nos argumentos criados na ficcionalização.

No que se refere ao conectivo **e**, usado para adicionar uma informação ao que foi dito anteriormente, que pode ou não ter função de argumento. Dessa forma, na análise desse quesito, foi marcado o emprego da conjunção aditiva **e** somente quando esta tiver função de introduzir argumentos. Nessa função, encontramos o **e** nas linhas 34, 72, 81, 97, 140, 178, 191, 238, 254, 259, 274, 287, 291, 293, 301, 316, 335, 356-357, 359, 363, 369, 390, 393, 409, 418, 467, 468 e 518.

8) Introdução de argumento com ou sem operador textual (como complemento de argumento ou de contra-argumento de outro enunciador):

Linhas 125-126, 435-436, 437, 450-451 e 471-474 (com presença de argumento por meio de ficcionalização)

9) Complemento de argumento com discurso direto: Linhas 501-502

10) Fragmentos de sequência narrativa como argumento (narrando uma situação para criar argumento): Linhas 40-41, 54-55, 90-91 e 267-270

11) Uso de expressões genéricas para substituir argumento (“tudo mais”, “essas coisas”, “coisa”, “isso”): Linhas 71, 72, 81 (2 ocorrências), 146, 245, (3 ocorrências), 438 e 510-511 (2 ocorrências)

12) Ficcionalização de uma situação com discurso direto ou não para criar argumentos e contra-argumentos, bem como para reforçar argumentos:

Linhas 33-34, 61-65, 132-137, 138-143, 146-18, 309-14, 339-342, 437-446, 448-449, 460-462 e 483-486

13) Apresentação de um fato real para ficcionalizar uma situação e, desta, criar argumento: Linhas 506-512

14) Argumento em forma de pergunta:

Linhas 338-339

- 15) Apresentação de argumento de autoridade: Linhas 18-21 e 26-27 (usou o raciocínio argumentativo do adulto para argumentar)
- 16) Apresentação de argumento e de contra-argumento: Linhas 301-308
- 17) Apresentação de contra-argumento com argumento: Linhas 495-498
- 18) Apresentação de contra-argumento: Linhas 67, 68, 120-122, 159-160 e 487-490 (contra-argumento para apresentar uma concessão do uso do celular)
- 19) Contra-argumentação sem ter apresentado argumento: Linhas 70
- 20) Concordância com exemplo e contra-argumentação com exemplo: Linhas 174-180
- 21) Apresentação de conclusão formulada a partir de uma situação exposta anteriormente: Linhas 72

Ressalvamos que os dados constantes nas 21 categorias de análise da STA acima concentram-se nas respostas da 1ª, 2ª, 3ª e 7ª questões, provocam, de certa forma, a produção de argumentos, quais sejam:

- 1ª) No Brasil, há alguma lei que proíba o uso do celular em sala de aula? E em outros países?
- 2ª e 3ª) Por que o grupo é contra ou a favor do uso do celular na sala de aula?
- 7ª) A professora pode fazer uso do celular em sala de aula para fins de ensino e aprendizagem? Por quê? E por fins pessoais? Por quê?

Os fragmentos de STA demonstrado na análise acima foram encontrados nas respostas dos alunos a essas quatro questões.

A sexta pergunta (Utilizar o celular em sala de aula é diferente de usá-lo em casa? Por quê?) que direciona o aluno a realizar uma comparação entre o uso do celular na escola e em casa. A grande maioria conseguiu fazer a comparação solicitada e a desdobraram em argumentos, conforme linhas 381-384, 385-391, 392-395, 405-407 e 408-409. Somente um caso não teve

sucesso ao operar com a comparação. Trata-se do excerto da linha 402-404, no qual o participante introduz uma tese, porém argumenta contrariamente a esta. Dos seis casos de êxito na comparação, destacamos que cinco ocorrências, o raciocínio foi armado distinguindo as diferenças entre o uso do celular nos dois ambientes. Encontramos somente um caso que a comparação foi feita com base nas semelhanças.

Já as perguntas 4ª e 5ª (De que forma o uso do celular na sala de aula auxilia ou atrapalha o aprendizado?), conforme abaixo, incitam os alunos a exemplificarem uma situação para respondê-las. Dessa forma, os alunos responderam a tais perguntas exemplificando com situações ficcionalizadas, que podem ser observadas nas linhas 132-137, 138-143, 146-148 e 338-342.

Por último, a 9ª questão (Como podemos solucionar o problema do uso indevido do celular em sala de aula?) é a que requer dos participantes a proposição de uma solução para um problema coletivo discutido no debate regrado. Essa solução foi dada nas seguintes linhas: 518-527, 529-533, 536-540, 542-545 e 553-561. Desses cinco segmentos que apresentam solução para o problema debatido, apenas dois (linhas 518-527 e 553-561) acrescentam à solução uma justificativa (argumentos). Os outros três apresentam apenas a solução.

Há três fatos que merecem destaque nesta versão. O primeiro é que houve apenas uma breve passagem no debate regrado de uma forma belicosa, encontrada na linha 416. O segundo é que a construção completa da STA em três estruturas diferentes, cujo grau de complexificação estrutural foi apresentado de modo ascendente: 1ª) Sequência textual argumentativa com tese, argumento e conclusão (completa simples sem ficcionalização): Linhas 92-98 e 285-290; 2ª) Sequência textual argumentativa com tese, argumento e conclusão (completa simples com presença de argumento por meio de ficcionalização): Linhas 463-468 e 469-470 e 3ª) Sequência textual argumentativa com todas as fases (completa complexa): Linhas 75-79. O aparecimento da STA na PF em suas três estruturas diferentes demonstra que a eficácia da sequência didática desenvolvida com os participantes. O terceiro fato digno de nota na PF é os alunos apresentaram soluções para a problemática discutida sem serem questionados para tal, conforme linhas 181-191, 201-202, 416-418 e 419-420.

Relacionando o material analisado aos seus desdobramentos em forma de subitens da categoria “Sequências Textuais”, constantes na grade de análise (sabe posicionar; sabe opinar sobre a problemática; sabe justificar a opinião dada; sabe expandir o conteúdo do argumento e sabe distinguir causa e consequência), observamos o que se segue:

1) Sobre o saber posicionar-se:

Antes da realização da PF, os alunos puderam escolher que papel no debate regrado gostariam de desempenhar: debatedores (a favor ou contra o uso do celular em sala de aula) ou público. Dessa forma, os debatedores dividiram-se em dois grupos e posicionaram-se quanto à temática levantada, os quais foram identificados como *C* (contra) e *F* (favor) em frente aos nomes fictícios dados aos alunos participantes. Como por exemplo, citamos as primeiras identificações, na linha 18 (Larissa F), indicando que a debatedora Larissa faz parte do grupo que defende o uso do celular na sala de aula, e na linha 25 (Matheus C), para representar que o debatedor Matheus integra o grupo que se posiciona contra o uso do celular na sala de aula. O público, por sua vez é indicado com o nome do participante seguido da letra P. A análise da PF demonstra que os participantes do grupo de debatedores do debate regrado souberam se posicionar coerentemente à posição assumida na problematização discutida na produção textual final.

2) Sobre como opinar acerca da problemática:

Quanto a saber opinar sobre a temática levantada, conseguimos analisá-la de acordo com o número de alunos presentes em cada um dos dois grupos (a favor e contra) e o número de alunos que discursaram no debate. Primeiro, no grupo a favor, dos quatro alunos participantes, três expressaram com convicção suas opiniões. Apenas um debatedor não se manifestou em nenhum momento do debate. Segundo, no grupo contra, os quatro alunos participantes souberam expressar suas opiniões ativamente. Somando todos os grupos, dos oito participantes como debatedores do debate regrado, sete souberam expressar suas opiniões.

3) Sobre o saber justificar a opinião dada acerca da problemática:

O saber justificar na PF foi demonstrado no início desta subseção, nos excertos que trazem o raciocínio argumentativo. Pudemos observar que a opinião dada pelos participantes do debate foi justificada sob várias formas (estruturas) e graus (função) de complexidade. Dos 121 fragmentos de STA encontrados, 97 destes apresentam uma justificativa, conforme excertos do debate regrado apontados nas diversas estruturas argumentativas: a) tese seguida de argumento; b) sequência textual argumentativa com todas as fases (completa complexa); c) sequência textual argumentativa com tese, argumento e conclusão (completa simples sem ficcionalização); d) sequência textual argumentativa com tese, argumento e conclusão (completa simples com presença de argumento por meio de ficcionalização); e) enunciações cujo início é com conjunção ou outra unidade linguística; f) introdução de argumento com ou sem operador textual (como complemento de

argumento ou de contra-argumento de outro enunciador); f) complemento de argumento com discurso direto; h) fragmentos de sequência narrativa como argumento (narrando uma situação para criar argumento); i) ficcionalização de uma situação com discurso direto ou não para criar argumentos e contra-argumentos, bem como para reforçar argumentos; j) apresentação de um fato real para ficcionalizar uma situação e, desta, criar argumento; k) argumento em forma de pergunta; l) apresentação de argumento de autoridade; m) apresentação de argumento e de contra-argumento e n) apresentação de contra-argumento com argumento.

4) Sobre o saber expandir o conteúdo do argumento:

O conteúdo do argumento foi expandido na PF na medida que ultrapassou os argumentos imediatos tanto do grupo contra (usar o celular para colar e fazer continhas de matemática, barulho) quanto do grupo a favor (pesquisas, situações de emergências pessoais da professora e dos alunos, provas online), conforme linhas 18-21, 26-27, 61-65, 73-74, 94-97, 133-137, 140-143, 146-148, 169-173, 268-270, 287-289, 303-308, 309-312, 338-341, 389-391, 431-434, 437-446, 448-449, 460-462, 463-468, 470, 471-474, 483-486, 507-512, 518-527 e 556-560.

Para elucidar essa expansão de argumentos, citamos alguns exemplos das consequências do uso do celular em horários não apropriados, uso do dispositivo eletrônico como instrumento pedagógico em situações pontuais de consulta em sala de aula; aplicativos específicos que podem atrapalhar o rendimento escolar (calculadora e google); ligações involuntárias; celular como forma de acessibilidade digital na escola em dias de prova que requer dispositivos eletrônicos, como tablet, computador, celular etc.

5) Sobre saber distinguir entre causa e consequência:

A análise da PF mostrou que o raciocínio armado por causa e consequência foi pouco utilizado pelos participantes do debate regrado. Das cento e vinte e uma ocorrências de fragmentos de sequência argumentativa analisadas, treze apresentam articulação entre causa e consequência (linhas 40-42, 72-74, 77-78, 162-164, 172-173, 198-199, 204-205, 282-283, 287-290, 291-294, 298-299, 389-391 e 492-493).

Concluída a análise das capacidades discursivas, passemos, agora, à análise das capacidades linguístico-discursivas. A categoria analítica que representa essa capacidade, neste trabalho, é a conexão, que garante a progressão semântica e por participar da estrutura linguística argumentativa. Dessa forma, quanto aos mecanismos de textualização presentes nas capacidades linguístico-discursivas, observamos se os alunos usaram o operador textual *porque* para articular causa e

consequência. Notamos que na PF o conectivo *porque* foi empregado para fazer essa articulação, mas também foram utilizadas outras formas linguísticas que tiveram equivalência funcional ao *porque*, tais como: *que* (linha 41); *assim* (linha 162); *por isso* (linha 172); *por causa que* (linha 198); *aí* (linhas 204, 289, 299); *e* (293); *pode até* (390); *por não* (493).

O quadro 7 apresenta os operadores textuais utilizados pelos alunos na produção final com suas respectivas ocorrências.

Quadro 7 - Operadores textuais usados na Produção Final

Organizadores textuais	Número de ocorrências	Linhas
Porque	69	33, 48, 49, 51, 55, 61, 63, 94, 100, 109, 117, 120, 130, 139, 146, 167, 174, 185, 214, 225, 229, 237, 240, 253, 276, 287, 292 (2), 296, 297, 301, 304, 307, 310, 312, 315, 316, 321, 324, 343, 352, 353, 362, 368, 383, 392, 402, 404, 405, 413, 431, 455, 458, 459, 464, 467, 470, 472, 476, 484, 495, 497, 509, 519, 534, 535, 539, 554 e 563
E	187	18, 19 (2), 21 (2), 25, 26, 34, 49, 50, 52, 62, 63, 64, 71, 72, 81 (2), 91 (3), 92, 93, 96, 97 (3), 104 (2), 106, 108, 116, 121, 129, 130, 133, 134, 137, 139 (2), 140, 142, 148, 150, 162, 163, 166, 168 (3), 170, 172, 174 (2), 175, 178, 179 (2), 180, 183, 184, 186, 193, 205, 208, 213, 219, 230, 238, 239, 242, 247 (2), 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256 (2), 257, 259, 264, 266, 269, 274, 287, 288 (2), 291, 293, 297, 298, 299, 301, 303 (2), 304, 307, 310, 311, 313, 316, 318 (3), 320, 321, 325, 335, 339, 341 (2), 342, 344, 345, 349, 352, 357, 359, 363 (2), 364, 367, 368, 369, 384, 390, 391, 393, 402, 403, 409, 415, 418, 438 (3), 441 (2), 444, 445 (3), 451 (2), 455, 456, 464, 466, 467, 468, 470, 484, 485, 486, 489, 502, 508, 509, 511, 518, 521, 522 (2), 523, 524, 525 (2), 526, 529, 532, 536 (2), 537, 538 (2), 539 (2), 540 (2), 442, 553, 555 (2) e 559
Para (pra)	31	33, 52, 64, 67, 126, 130 (2), 140, 162, 274, 350, 356 (2), 359 (2), 365, 384 (2), 390, 442, 452, 459 (2), 460, 463, 492, 543, 508, 510 (2) e 511
Ou	31	51, 113, 138, 167 (2), 170, 177, 202, 208, 210 (2), 211, (2), 212, 219 (2), 264, 294, 296, 315, 389, 433 (2), 442, 460, 465, 470, 485, 502 e 545 (2)
Só que	10	41, 76, 236, 275, 403, 449, 524, 564, 568 e 570
Primeiro	6	174, 193, 233, 315, 338 e 381
Também		27, 35, 39, 42, 64, 80, 94, 108, 113, 114, 120, 146, 171 (2), 184, 202, 209, 213, 222, 238, 249, 250, 251, 287, 291, 292, 334, 341, 408, 409, 416, 409, 450 (2), 451, 463, 468 (2), 495, 497, 543, 544 e 558
E também	8	40, 244, 359, 402, 437, 442, 524 e 542
Aí	59	41 (2), 49, 54, 55, 90, 91, 103, 104, 121, 139, 147, 166, 175, 176 (2), 177, 178 (2), 194, 195, 196, 204, 205, 209, 213, 223, 251, 288, 289, 299, 300, 301, 307, 308, 316, 319, 325, 362, 366, 393, 407, 435, 440, 448, 451, 466, 485, 489 (2), 501 (2), 519, 531 (2), 537, 540, 564 e 568
Daí	14	62, 63, 135, 136, 137, 183, 184, 185, 187, 310, 417, 444, 445 e 554
Mas	50	50, 64, 68, 70, 125, 139, 142, 149, 152, 159 (2), 162, 177, 198, 204, 210, 233, 238, 239, 245, 255, 274, 292, 293, 302, 306, 326, 353, 367, 387, 403, 405, 410, 411 (2), 416, 420, 449, 459, 487, 492, 496, 506, 521, 530, 535, 553, 562 e 567 (2)
Mas também	3	420, 435 e 159-160
E ainda	1	247

E aí	2	290 e 485
Se	44	34, 40, 54, 64, 67, 143, 159, 177, 185, 228, 272, 282, 302, 309, 313, 341, 341, 348 (2), 349, 370, 387, 392, 402, 406, 410, 419, 443, 445, 451, 455, 460, 461, 470 (2), 472 (2), 492 (2), 508, 523, 532, 535 e 563
Só quando	1	565
Só que	10	41, 76, 236, 275, 403, 449, 524, 564, 568 e 570
Por causa que	4	103, 133, 198 e 408
Só	32	65, 67, 96, 104, 114, 115, 140, 147, 149, 175, 204, 213, 225, 254, 266, 276, 297, 303, 317, 321, 352, 353, 369, 370, 411, 452, 467, 511, 538, 563 e 568 (2)
Nem	13	73, 113, 129 (2), 265, 266, 334, 351, 362, 392, 407, 408 e 445
Então	17	97, 133, 142, 181, 282, 289, 327, 329 (2), 331, 369, 395, 473, 474, 526, 539 e 556
Por isso	3	72, 172 e 527
Tipo Tipo assim	67	34, 40, 48, 54 (2), 71, 79, 80 (2), 92, 94, 103, 108, 114 (2), 131, 132, 135, 168, 175, 177, 178, 179, 193, 197, 222, 233, 268, 274, 282, 298, 299, 301, 304, 307, 316, 317, 338, 339, 340, 342, 364, 371, 393, 417 (2), 431, 435, 437, 448, 464, 467, 483, 484, 485, 488 (2), 489, 495, 496, 511, 519, 521, 525, 536, 543 e 564

Dos tipos de operadores textuais constantes no quadro 7 e mobilizados pelos estudantes na produção final do debate regrado, somente o *porque* foi levado para a análise por ter sido objeto de ensino na sequência didática.

Em relação aos mecanismos enunciativos, observamos que uma das alunas utilizou de voz alheia (figura de autoridade: voz do adulto como recurso) para apoiar seu posicionamento e argumento, por meio da leitura de um trecho de um dos textos motivadores para o debate (Texto C: *Unesco alerta para riscos do uso de celular em sala de aula*) trabalhados na terceira oficina da Sequência Didática, citando também a fonte (linhas 18-22, 26-27 e 29). Já os demais alunos, observamos que não recorreram aos textos trabalhados como citação/testemunho, para apoiarem seu posicionamento, mas utilizaram vozes alheias (da professora ou dos responsáveis), quando mencionam a autorização para usar o celular seja em casa seja na escola.

O gerenciamento de vozes na PF do debate regrado foi feito com estratégias distintas: vozes dos autores empíricos do debate regrados (linhas 175, 223, 310, 368, 437 e 438); vozes dos autores empíricos que foram enunciadas e/ou pensadas alhures e mobilizadas pelo próprio autor na enunciação em tempo real do debate (linhas 156 e 362-363); vozes de personagens como: da professora (linhas 49-50, 54-55, 90-91, 146, 274-275, 317-318, 485-486, 501, 525 e 564); de algum responsável (linhas 464-465 e 526); ou de colegas de turma (linhas 163, 304-305, 310-311, 339-340 e 519-520) nos momentos em que estes ficcionalizam situações. Os alunos também utilizaram

do gerenciamento de vozes para apresentar situações hipotéticas sobre o uso do celular na escola (linhas 443 e 509-510).

Consideramos relevante ressaltar um fato próprio da linguagem oral espontânea que, na maior parte das vezes, os alunos usaram ao gerenciarem as vozes. Trata-se do uso das interjeições *ai* e *ah*, geralmente usadas para expressar emoções e sentimentos, porém, no debate regrado, foram usadas para introduzir vozes alheias ou de si próprio (linhas 90-91, 146, 163, 175, 223, 274-275, 310, 310-311, 339-340, 437, 443, 485-486, 501, 509, 519-520 e 525). Esse recurso foi usado em dezessete das vinte e seis ocorrências.

Concluída a análise das categorias do texto (BRONCKART, 2003), passemos, agora, à análise da modalidade de linguagem oral, na PF. Buscando identificar marcas de uso da fala pública formal e fala privada, encontramos o uso das marcas linguísticas “tipo” e o “tipo assim” que foram utilizadas para organização de fala (linhas 34, 40, 48, 54 (2), 71, 79, 80 (2), 92, 94, 103, 108, 114 (2), 131, 132, 135, 168, 175, 177, 178, 179, 193, 197, 222, 233, 268, 274, 282, 298, 299, 301, 304, 307, 316, 317, 338, 339, 340, 342, 364, 371, 393, 417 (2), 431, 435, 437, 448, 464, 467, 483, 484, 485, 488 (2), 489, 495, 496, 511, 519, 521, 525, 536, 543 e 564). Analisando as enunciações das linhas mencionadas, observamos que as expressões tipo e tipo assim são frequentemente usadas com quatro funções diferentes: abrir canal de comunicação para criar ficcionalização; introduzir argumento; uma forma de organizar o pensamento e vício de linguagem. Embora o uso dessas expressões, em sua estrutura, esteja voltado para a fala privada, em sua função, estas relacionam-se à fala formal, já que a própria ação de organização da fala prevê a presença do outro na interação e, portanto, dessas expressões surge o embrião de uma fala pública formal, com exceção de sua última função. Para uma linguagem oral mais complexificada o próximo passo é substituir tais expressões por aquelas mais formais.

Outras marcas de natureza de fala privada foram observadas, como, por exemplo, o uso das expressões “Dá ruim” (linha 103); “mano” (linhas 104, 194, 283) e “ficam de papinho” (linhas 208, 240), as quais não caberiam na linguagem pública formal.

Por outro lado, observamos que os alunos utilizaram as expressões “um exemplo” e “por exemplo” para a organização de argumentos em situações hipotetizadas (linhas 61, 309, 437, 439, 442, 448, 466, 471, 507, 525, 536, 538 e 564). Ademais, estudamos que os estudantes fizeram uso do vocábulo “sabe” para marcar abertura e/ou fechamento do canal de comunicação (linhas 25, 81, 194, 195, 281 e 291).

Ainda quanto à modalidade de linguagem oral, encontramos o uso de operadores de articulação própria do oral privado, como o *aí* e o *daí*. A marca *aí* foi encontrada nas linhas 41 (2), 49, 54, 55, 90, 91, 103, 104, 121, 139, 147, 166, 175, 176 (2), 177, 178 (2), 194, 195, 196, 204, 205, 209, 213, 223, 251, 288, 289, 290, 299, 300, 301, 307, 308, 316, 319, 325, 362, 366, 393, 407, 435, 440, 448, 451, 466, 485 (2), 489 (2), 501 (2), 519, 531 (2), 537, 540, 564 e 568. Já a marca *daí* encontra-se nas linhas 62, 63, 185, 310, 444 e 554.

Observamos também o uso de operadores organizacionais como: *quando*, *primeiro*, *primeiramente*, *segundo*, *diante*, *independentemente* e *até*. O organizador temporal *quando* é encontrado nas linhas 90 (2), 94, 115, 116, 121, 135, 136, 137, 142, 146, 169, 171, 178, 183, 193, 208, 210, 218 (2), 225, 236, 281, 298, 301 (2), 323, 324, 325, 365, 393, 418, 435, 448, 476, 477, 488, 490, 531, 543, 544 (2) e 565. O organizador *primeiro* encontra-se nas linhas 174, 193, 233, 315, 338 e 381, enquanto que o *primeiramente* está nas linhas 296 e 361 e o *segundo*, na linha 340. O organizador *diante* foi empregado nas linhas 125 e 181, e o *independentemente*, na linha 170. Finalmente, o organizador *até* é encontrado nas linhas 19, 71, 73, 93, 156, 198, 321, 336, 390 e 419.

Notamos, também, o uso da expressão “com todo respeito” (linhas 149, 217 e 351) para introdução de argumentos, quando a estudante, por um processo de antecipação (próprio da linguagem formal) avaliou previamente que os argumentos que apresentaria em suas falas causaria algum tipo de conflito ou discordância com os apresentados por outros debatedores.

Por fim, observamos a organização da fala exterior por meio da interior em alguns momentos (linhas 59, 114-115, 177, 209, 214, 224, 234, 410 e 495). Percebemos que, nessa organização, os estudantes usavam a tonalidade da fala interior bem baixa, enquanto os demais debatedores argumentavam, para organizar o que falariam depois. O marco mais observável dessa ocorrência faz-se quando as perguntas iam se sucedendo e os alunos riscavam, no hand-out auxiliar, as que já tinham sido discutidas. As perguntas que faltavam discutir, ainda, eram observadas por eles e apontadas aos colegas do lado para pensar o que iam responder quando fossem indagados.

Ressaltamos que o uso de tais operadores textuais; das expressões “um exemplo” e “por exemplo” para apresentar situações hipotéticas; “com todo respeito”, para contrapor argumentos; e o uso da linguagem interior, em sua manifestação social para organizar a fala, aproximam a fala dos alunos à linguagem pública formal. Nesse sentido, reafirmamos o grande potencial do fenômeno da ficcionalização para o ensino do oral formal (SCHNEUWLY, 2011).

Passando, então, para a análise dos elementos não-linguísticos, verificamos que, quanto a ocupar o seu papel social durante o debate, de forma que não interfira negativamente em sua realização, a maioria dos alunos soube ocupar, levantando as mãos pedindo seu turno de fala para discutir ou falar (linhas 30-31, 44, 83, 227-228, 262, 426 e 583-584). Ademais, todas as vezes que o público fez uma pergunta, esta era feita com o gesto prévio de levantar a mão, aguardando o turno de fala ser-lhe liberado (linhas 30-31, 44, 83 e 426). O público, também, assistiu e elegeu o grupo de debatedores e as duas alunas que avaliou terem melhor performance no debate regrado (linhas 569-579). Entretanto, algumas interferências negativas foram observadas também, nas quais os alunos atrapalharam fala dos colegas e da mediadora através de conversas ou barulhos altos (linhas 39, 100-101, 215, 284, 295, 380, 396, 505 e 528). Além disso, um dos alunos não respeitou uma das colegas, agindo de forma desagradável mostrando-lhe o dedo do meio (linha 416). Também, alguns alunos, durante uma parte do debate, ficaram jogando cartas de personagem na mesa, ação que desencadeou a atitude da mediadora de chamar-lhes a atenção (linha 494).

Ainda sobre os elementos não-linguísticos, a maioria dos alunos soube utilizar de expressões faciais e corporais visando a uma melhor comunicação oral com os produtores do debate. Alguns alunos utilizaram gestos ou imitações, próprios da linguagem oral, para representar uma situação, diversificando, assim, as formas de comunicação (linhas 257, 306 e 522). Também, uma das alunas apontou o dedo para a colega com o objetivo de passar-lhe o turno de fala (linha 384). Ademais, uma das alunas, ao discorrer uma resposta sobre a professora poder utilizar o celular em sala de aula para fins didáticos ou pessoais, olhou receosamente para ela (linha 453).

Observamos que o momento mais nítido de uso de expressões faciais e corporais foi quando os estudantes partilharam uma situação de tensão durante o debate, que pode ser representado pelas linhas 207-278.

Em alguns momentos da produção, a mediadora pediu aos alunos que falassem mais alto, para que os outros debatedores pudessem escutá-los e as vozes ficassem nítidas na gravação de áudio (linhas 102, 145 e 215-216). Nessas mesmas ocorrências, a mediadora também pediu-lhes que virassem o corpo todo pra frente, visto que, por conta de terem que falar no celular com o intuito de suas falas serem gravadas, acabavam virando um pouco para o lado da mediadora. Vale também ressaltar que uma das alunas se sentiu incomodada quando a mediadora chegou com o celular mais perto para gravar as falas, o que interferiu em seu raciocínio e na qualidade de sua expressão oral (linhas 456-457).

4.3 Análise comparativa entre a Produção Inicial e a Produção Final

Com o objetivo de validar o procedimento didático (SD) realizado e marcar os avanços alcançados pelos estudantes, a seguir apresentamos uma análise comparativa entre o seu desempenho na PI e na PF. A análise individual dessas produções mostrou que houve avanço no rendimento dos alunos em todas as categorias analisadas., com exceção do plano global do texto, que se manteve. Dessa forma, a análise comparativa entre as duas produções será feita nas seguintes categorias: contexto de produção; conteúdo temático; finalidade da interação verbal; elaboração da sequência textual argumentativa; conexão feita com o operador argumentativo *porque*; gerenciamento de vozes; distinção entre a fala pública formal e privada e elementos não-linguísticos.

A análise comparativa do contexto de produção será feita conjuntamente com a categoria dos elementos não-linguísticos. Sobre o contexto de produção, observamos o avanço tanto na identificação quanto na ocupação dos papéis sociais, bem como na captação da finalidade da interação verbal por meio do debate regrado. No que se refere aos papéis sociais, verificamos que, embora os alunos tenham sido advertidos para fazerem silêncio durante o debate, tanto na PI quanto na PF, ao comparar o volume do barulho durante a realização dessas duas produções, nas gravações, o volume dos ruídos da PF não impacta tão negativamente como o da PI (linhas 584-585). Ressaltamos esse dado como um marco importante no avanço do rendimento dos alunos, visto que, na transcrição de áudio da PI, encontramos grandes dificuldades em fazê-la, e já na PF, a transcrição de sucedeu sem dificuldades, pois os ruídos não atrapalharam essa ação. Ademais, gostaríamos de ressaltar o tempo de duração das produções, as quais a PI apresenta um total de vinte e sete minutos e a PF um total de sessenta e sete minutos, aumentando a duração da produção em 40 minutos, cuja diferença representa mais que o dobro da duração da PI. Ainda sobre a análise comparativa dos papéis sociais em relação às ocorrências da PI com as da PF, constatamos que houve uma evolução quanto a essa categoria. Na PI, as ocorrências negativas se apresentaram com 80% do total analisado. Já na PF, as ocorrências negativas se apresentaram em aproximadamente 64% do total analisado. Também é necessário apontarmos que o aumento do tempo de duração da PF, estatisticamente, possibilitou um maior número de ocorrências negativas. Entretanto, mesmo

com o tempo ampliado, as ocorrências se sucederam de forma reduzida, se comparada proporcionalmente ao tempo de duração da PI.

Um dado comparativo que gostaríamos de ressaltar, na PF, é o fato de que os alunos realmente debateram nesta produção, diferente da PI, na qual observamos que apenas expuseram suas ideias, sem conseguirem argumentá-las.

Com relação ao conteúdo temático, observamos que os alunos, na PF expandiram o conteúdo do argumento para sustentar a opinião dada, seja com exemplos, seja com explicações adicionais. Essa expansão pôde ser mensurada por meio de três recursos: 1) aumento significativo de ficcionalização de situação para introduzir argumento na PF, contra apenas duas ocorrências na PI; 2) aumento da apresentação de um fato real vivido pela turma ou não para introduzir argumentos, contra três ocorrências na PI; e 3) uso de conteúdos dos textos motivadores trabalhados durante a SD como argumento de autoridade.

Quanto à finalidade da interação, vimos que, na PF, o debate regrado teve sua finalidade discursiva reconhecida verbalmente, por seus integrantes, como um instrumento coletivo de reflexão para solução de problemas. Além do reconhecimento explícito dessa finalidade da interação do debate regrado, tal reconhecimento também pode ser válido levando-se em conta o número diversificado de réplicas e tréplicas ocorridas na PF, contra a ocorrência de apenas duas réplicas na PI, assim como a ocorrência de uma quadrúplica na PF.

No que se refere aos dados obtidos por meio das respostas às perguntas, destacamos a resposta da 6ª pergunta (Usar o celular em sala de aula é a mesma coisa que usar ele em casa?). Podemos notar um avanço dos alunos nas respostas a essa pergunta, visto que, na PI, apenas dois alunos conseguiram estabelecer essas diferenças com êxito e, na PF, cinco alunos a fizeram. Em relação à tentativa de estabelecimento de diferenças do uso do celular na escola e em casa, na PI, pudemos observar apenas duas tentativas e, na PF, três. Já o acerto de os estudantes estabelecerem efetivamente essas diferenças (entre o uso do celular na sala de aula e em casa), notamos que, na PI, houve duas ocorrências e, na PF, quatro.

Quanto à elaboração da sequência textual argumentativa, destacamos que esta foi a categoria em que notamos mais avanços no rendimento dos alunos, os quais foram materializados

em dois fatos: 1) a construção completa da STA em estruturas diferentes e 2) a apresentação de soluções para a problemática discutida.

No que tange à construção completa da STA, observamos que os alunos a construíram em três estruturas diferentes que se complexificam ascendentemente, na PF, conforme análise dessa categoria, já apresentada neste trabalho. Nessa produção, encontramos o raciocínio argumentativo expressado em seu modo completo (com presença de tese, argumento e conclusão, com e sem ficcionalização). Outra estrutura da STA completa, encontrada na PF, é a da STA com todas as fases (com presença de tese, argumento, contra-argumento e conclusão). Na PI, houve apenas uma ocorrência de exposição do raciocínio argumentativo mais estruturado. Com relação à forma de planificação da STA, encontramos 7 possibilidades na PI, e 21, na PF, conforme quadro nº 8.

Quadro 8 - Comparação das formas de planificação da Sequência Textual Argumentativa encontradas na PI e na PF

Formas de planificação Sequência Textual Argumentativa encontradas	
Produção Inicial	Produção Final
1. Tese ou tentativa de formular tese	1. Tese ou tentativa de formular tese
2. Enunciações cujo início é com conjunção ou outra unidade linguística (porque, e também, ou, quando, também, tipo) com função de operador textual para introduzir argumentos	2. Tese seguida de argumento
3. Introdução de argumento sem operador textual (como complemento de argumento de outro enunciador)	3. Tese e conclusão
4. Fragmentos de sequência narrativa como argumento (narrando uma situação para criar argumento)	4. Sequência textual argumentativa com todas as fases (completa complexa)
5. Ficcionalização de uma situação com discurso direto ou não para criar argumentos e contra-argumentos	5. Sequência textual argumentativa com tese, argumento e conclusão (completa simples sem ficcionalização)
6. Apresentação de contra-argumento	6. Sequência textual argumentativa com tese, argumento e conclusão (completa simples com presença de argumento por meio de ficcionalização)
7. Apresentação de conclusão formulada a partir de uma situação exposta anteriormente	7. Enunciações cujo início é com conjunção ou outra unidade linguística (porque, e também, ou, quando, também, tipo, além de e até) com função de operador textual para introduzir argumentos
	8. Introdução de argumento com ou sem operador textual (como complemento de argumento ou de contra-argumento de outro enunciador)
	9. Complemento de argumento com discurso direto
	10. Fragmentos de sequência narrativa como argumento (narrando uma situação para criar argumento)
	11. Uso de expressões genéricas para substituir argumento (“tudo mais”, “essas coisas”, “coisa”, “isso”)

	12. Ficcionalização de uma situação com discurso direto ou não para criar argumentos e contra-argumentos, bem como para reforçar argumentos
	13. Apresentação de um fato real para ficcionalizar uma situação e, desta, criar argumento
	14. Argumento em forma de pergunta
	15. Apresentação de argumento de autoridade
	16. Apresentação de argumento e de contra-argumento
	17. Apresentação de contra-argumento com argumento
	18. Apresentação de contra-argumento
	19. Contra-argumentação sem ter apresentado argumento
	20. Concordância com exemplo e contra-argumentação com exemplo
	21. Apresentação de conclusão formulada a partir de uma situação exposta anteriormente

Atribuímos como justificativa desse avanço a quantidade de atividades desenvolvidas nessa categoria das sequências textuais, ao longo da sequência didática. Ao todo foram seis atividades elaboradas e realizadas para desenvolver a capacidade de operar com a estrutura da STA, que tiveram lugar nas seguintes oficinas: a) oficina 3 (expandindo o conteúdo temático); b) oficina 5 (raciocínio argumentativo e suas estratégias de argumentação); c) oficina 6 (a importância dos argumentos por convencimento); e d) oficina 7 (conexão entre causa e consequência).

No que se refere ao segundo fato responsável pelo avanço significativo da capacidade dos alunos de operarem com a STA é apresentação de soluções para a problemática discutida sem serem questionados para tal.

Considerando que um dos objetivos deste Trabalho de Conclusão de Curso é desenvolver o raciocínio argumentativo dos alunos por meio das dimensões ensináveis do gênero debate regrado, o aparecimento da STA na PF em suas três estruturas diferentes demonstra que o procedimento didático realizado com os participantes foi eficaz.

Ao compararmos a coesão temática das duas produções, também notamos um avanço na conexão feita com o operador argumentativo *porque*. Na PI, houve quatro ocorrências de relação entre causa e consequência, sendo que destas apenas em duas o *porque* foi usado como operador textual para estabelecer essa relação. Já na PF, observamos que além do conectivo *porque* empregado para fazer a articulação entre causa e consequência, foram utilizadas outras formas

linguísticas com essa função, tais como: *que; assim; por isso; por causa que; aí; e; pode até e por não*.

Quanto ao avanço nos mecanismos enunciativos, enfatizamos que o número de ocorrências quanto ao gerenciamento de vozes se fez maior na PF do que na PI, apresentando seis na primeira produção dos alunos e vinte e seis na última produção.

Finalmente, na última categoria analisada (distinção entre a fala pública formal e privada), percebemos que houve grande empenho dos alunos em utilizarem expressões (por exemplo, um exemplo) e comportamentos (pedir o turno da fala, ceder o turno da fala, usar a linguagem interior para organizar a fala, usar a escrita para mediar a fala etc.) que estão presentes na fala pública formal.

Diante da análise das duas produções textuais (PI e PF) e da análise comparativa entre ambas, podemos generalizar que o ensino do oral formal não pode prescindir de usar situações hipotéticas, nas quais ocorre a ficcionalização de papéis sociais, que, por sua vez requer adequação da linguagem ao contexto de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permite muitas reflexões acerca do ensino do oral público formal. Uma delas está ligada à pergunta que norteou o seu desenvolvimento (Como articular o ensino do oral público formal e o ensino de capacidades de linguagem argumentativa a uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais - visando ao desenvolvimento de conhecimentos do uso dessa modalidade de língua e ampliando seu ponto de vista sobre algo em diferentes graus?). Este é o momento oportuno para se pensar sobre se tal pergunta foi respondida ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Do nosso ponto de vista, entendemos que sim, já que o resultado das análises individuais das produções textuais orais dos alunos e da análise comparativa demonstrou que a sequência didática desenvolvida com a turma pesquisada promoveu desenvolvimento de várias capacidades de linguagem, desde as de ação, passando pelas discursivas e linguístico-discursivas, estendendo-se a outras capacidades para além do gênero: as ligadas à língua. Desse modo, entendemos que a sequência didática conseguiu articular o ensino do oral público formal com as capacidades argumentativas para um público do 4º ano do ensino fundamental e conseguir ampliar o ponto de vista dos participantes acerca do tema que motivou o debate regrado.

Essas reflexões sobre a pergunta de pesquisa também ancoram as reflexões em torno do objetivo geral (Articular o ensino do oral público formal e o ensino de capacidades de linguagem argumentativa a uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, com vistas a desenvolver conhecimentos do uso dessa modalidade de língua e ampliar seu ponto de vista em diferentes graus). Sendo assim, deter-nos-emos a discorrer sobre os três objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico (verificar o potencial argumentativo do gênero debate regrado para promover a articulação do ensino do oral público formal e desenvolver capacidades de linguagem argumentativa) foi plenamente atingido, quando demonstramos os resultados da análise da categoria sequência textual argumentativa, nos quais ficou nítido o avanço que os alunos obtiveram.

O segundo objetivo específico (desenvolver a linguagem oral formal a partir do gênero debate regrado, com foco no contexto de produção - quais são os papéis sociais dos participantes da interação social por meio desse gênero - e na sua estrutura - plano global do texto -) também foi atendido uma vez que os resultados da categoria “distinção entre a fala pública formal e a

privada” mostraram o esforço dos alunos em planejar sua fala, por meio de diversas estratégias, já apontadas nas referidas análises.

Finalmente, o terceiro objetivo específico (gestar a argumentação por convencimento por meio de atividades de linguagem que desenvolvam os conhecimentos linguísticos e as representações dos mundos formais dos alunos de forma que estes ancoram seu ponto de vista sobre algo) igualmente foi atingido na medida que a proposta desse desenvolvimento ficou no nível da gestação. As análises demonstraram que foi feita uma argumentação por convencimento durante a produção final do debate regrado, e outros embriões de argumentação por convencimento surgiram. Numa continuidade deste trabalho, ao longo da escolaridade do nível de ensino fundamental – anos iniciais, pode-se desdobrar esses embriões em estruturas mais clássicas da STA, associando-as com a indicação de fontes das quais se extraíram dados para ancorarem seus pontos de vista.

Concluídas as reflexões sobre os resultados desta pesquisa atrelados à pergunta e aos objetivos, peço licença para mudar a focalização enunciativa, de primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular, para, a partir de agora, tecer algumas reflexões acerca de meu desenvolvimento pessoal e profissional advindo da realização deste trabalho.

Antes de realizar esta pesquisa, jamais pensei que conseguisse alcançar o nível de profundidade analítica atingido. As experiências de estágio contribuem de maneira significativa em nossa formação para o aperfeiçoamento da práxis docente, contudo, uma experiência como esta, como a de pesquisar e de realizar intervenções pedagógicas, é absolutamente diferente. Ao parar e observar tudo o que foi realizado durante toda este trabalho, adquiri confiança em meu agir docente para desenvolver capacidades de linguagem nos estudantes que estarão sob minha responsabilidade, nos diversos anos escolares do ensino fundamental – anos iniciais, na educação infantil e também na educação de jovens e adultos. Assim, sinto-me uma profissional da educação.

Trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa não é nada fácil, sobretudo para o pedagogo, mas eu amo desafios. Ensiná-la para crianças do ensino fundamental – anos finais, ainda trabalhando com o ensino do oral, na perspectiva do ISD, teoria que me encantou e fez meus olhos brilharem desde o primeiro contato. Foi maravilhoso a apropriação de um referencial teórico-metodológico que trouxesse luz ao ensino da produção de textos orais e escritos. Pude crescer profissionalmente, me atentar ao que devo melhorar futuramente e em que acertei durante esta pesquisa. Fazer esse trabalho, dessa forma, com esse conteúdo tão presente em nossos dias como

a Língua Portuguesa, de modo geral, e o oral, de modo específico, e colher resultados tão majestosos, possibilitou-me crer ainda mais que a educação é o meu caminho, e que vale a pena trilhá-lo.

Também, é brilhante observar de que forma pude contribuir para que os estudantes aprendessem e pudessem perceber o gênero oral público formal como texto e como objeto de ensino. Recordo-me de como as crianças ficaram impressionadas quando, na atividade de retextualização, mostrei que suas produções orais foram transcritas, assim como um dos textos trabalhados durante as oficinas. Eles se sentiram sujeitos de fala, sentiram-se autores. Ficaram perplexos ao se depararem com suas próprias produções orais presentes em um texto escrito. Recordo-me, ainda, de como se animaram ao assistirem suas produções em sala de aula. Verem-se em um vídeo, gravado na sala de aula, que frequentam todos os dias, ouvirem o que falaram durante a produção, algo de sua autoria em uma TV foi realmente algo que os impressionou.

O entendimento da importância das expressões faciais para a comunicação oral; a necessidade de organizar o local para que todos os agentes-produtores conseguissem se ver; o valor e a responsabilidade de se tomar uma decisão e defendê-la e o reconhecimento da força dos argumentos de seu opositor mostraram como o ensino do oral público formal foi reconhecido e incorporado pelos alunos. Há que se destacar o como seu ensino contribui para gestar a cidadania nos estudantes e como esse processo de ensino e aprendizagem pela entrada do gênero debate regrado garantiu o ensino na perspectiva discursiva, como antecipações de cenas da vida cotidiana.

Ademais, não só cresci de forma profissional como pessoal. O contato que tive com os estudantes participantes da pesquisa, com a professora desses alunos e o laço criado com a minha professora orientadora, foi muito rico e importante para mim. Tudo isso constitui algo que ficará marcado para sempre na minha alma.

Dedicar-me ao ensino do oral público formal, especificamente do gênero oral debate regrado, não foi tarefa fácil, como já mencionei. Esta pesquisa exigiu uma dedicação para além do tempo previsto. E apresentou também algumas limitações que gostaria de salientar. A primeira é o equipamento inadequado para gravar o debate regrado. Foi utilizado um celular e um tripé para a gravação audiovisual e um aplicativo de gravação de voz para a gravação de áudio. Por mais que eu tenha me esforçado em levar o celular perto de cada um, para gravar a fala dos alunos, durante a produção, algumas vezes, ocorreu de uma fala de outro aluno, enquanto um deles estava falando, não aparecer na gravação. Outra situação que limita a qualidade do trabalho é nos momentos em

que os alunos falavam todos ao mesmo tempo. Quando fui transcrever o áudio, ficou inaudível essas falas sobrepostas e, portanto, impossível de saber o que eles falaram. Acredito que, se fosse um material de qualidade e próprio para a gravação de vozes, a qualidade do áudio e, conseqüentemente, da transcrição, seria maior. Quanto ao celular para a gravação do audiovisual, se fosse uma câmera profissional, a qualidade da imagem, das expressões dos alunos também teria uma qualidade maior.

Outra limitação que posso citar é o espaço. Todas as produções foram gravadas na sala de aula dos estudantes. Mesmo que eu e a professora tenhamos adaptado o espaço e a organização da sala para que todos os alunos aparecessem, alguns deles não apareceram na gravação devido à posição da câmera. Alguns alunos tampavam involuntariamente o rosto dos outros e a mediadora, por ter que ir sempre até onde o aluno estava falando, algumas vezes, por sua vez, tampava alguns alunos também.

A transcrição de áudio também é uma limitação que quero ressaltar. Como a transcrição deve ser fiel ao que os alunos falaram, foi necessário que eu fosse ouvindo e transcrevendo as produções, o que demorou muito tempo, visto que a PI teve duração de cerca de 30 minutos e a PF cerca de 70 minutos.

Entretanto, trabalhar com o ensino dos textos orais públicos formais possibilita aos alunos conhecerem essa forma de comunicação pouco ou nada vivenciada por eles. Essa experiência com o texto oral público formal como megainstrumento de ensino e aprendizagem na educação escolar possibilitou aos alunos ampliarem o seu conhecimento não só da área de Língua Portuguesa, mas da esfera da educação como um todo, estendendo-se para além da escola, alcançando a esfera social, na qual exercita-se a cidadania. Oferece, portanto, instrumentos aos alunos de como se adequar às diferentes esferas sociais, possibilitando-lhes que acessem lugares e papéis sociais que só são destinados à classe dominante. Assim, o ensino de gêneros textuais orais públicos formais é mais do que um ensino; é a possibilidade de autonomia, de expressão, de discussão, de sociabilização e de luta de classes.

Dessa forma, é de meu total interesse continuar a trabalhar com ensino de Língua Portuguesa, especificamente com os gêneros textuais orais públicos formais. Gostaria de me aprofundar mais nessa temática, aprender ainda mais sobre esses gêneros e como eles permeiam nossa sociedade. Ademais, apreciaria pesquisar de que forma trabalhar o ensino do oral público formal com crianças do ensino fundamental – anos finais - com vistas a desenvolver práticas de

linguagem argumentativas que possam ser articuladas ao gênero textual dissertativo-argumentativo.

Isto posto, acredito que são essas as possibilidades que este trabalho apresenta: a de ser aprofundado, em nível de pesquisa de mestrado, por mim, e por outros professores que ensinam língua portuguesa que tiverem acesso a ele. Essa possibilidade materializar-se-á no momento em que o professor se permitir ficar mais do que encantado com o potencial de desenvolvimento humano do gênero oral público formal. Do encantamento com esse conteúdo para a consciência de se assumir um compromisso com uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

- BARROS, E. M. D. de.; **Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa** *Raído*, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012.
- BARROSO, T. **Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar**. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/9409/9584>. Acesso em: 08 nov. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 11. set. 2023 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa de Residência Pedagógica. [Brasília]: Ministério da Educação, 17 abr. 2023 (01/03/2018). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 07 nov. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRONCKART, J. P.; **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: 17 set. 2023.
- DOLZ, J.. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. – 3a ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 81-108.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. Ed., Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F. **Relato da elaboração de uma sequência: o debate público**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. Ed., Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 213-237.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Os Gêneros - das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. Ed., Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.61- 78.

GALEMBECK, P. de T. **Processos argumentativos como recursos de interação em aulas.** Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 5, p. 185-198, dez. 2002. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3648>. Acesso em: 15 nov. 2023

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

MACHADO, A. R. **Para (re)pensar o ensino de gêneros.** Vol2 n.01, p. 17- 28, jan/jun 2004.

MANZONI, R. M.; AFONSO, M.; RODRIGUES, L. A. **Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica: o quê, por que e como ensinar.** Bauru/SP: Canal6 Editora, 2021.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e escritos na Escola.** Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. Ed., Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.19-34.

SCHNEUWLY, B. **Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral.** In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. Ed., Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.109-124.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** – 2a ed. São Paulo, SP: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 1ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 - Link dos vídeos das práticas de referências

Vídeo usado como prática de referência	Foto do vídeo	Link de acesso ao vídeo
Bullying e violência nas escolas - Programa Horizonte Debate - 1º bloco 04/05/2011	 Bullying e violência nas escolas - Programa Horizonte Debate - 1º bloco - 04/05/2011	https://youtu.be/fpjZ_kDI_So?si=hN8mkzV9Y5qOTpFJ
Debate Regrado em 4 min.	 Debate Regrado em 4 min. Adoro Saber	https://youtu.be/8053oXdk2Pc?si=CWDzzEKaVwBWdKe

ANEXO 2 - Transcrição adaptada do debate regrado O uso da informática na Educação (TV Cultura – Programa Opinião Nacional)

Debate na TV Cultura, programa *Opinião Nacional* (Adaptado) - 28 de Maio de 1999

O Uso da Informática na Educação

Entrevistador: **Heródoto Barbeiro**

Comentarista: **Carlos A. Sardenberg**

Debatedores: **Valdemar Setzer e Eduardo Chaves**

Heródoto Barbeiro: Afinal, o uso da Informática na escola ajuda ou atrapalha? Os computadores estão cada vez mais presentes na sala de aula. Os estudantes usam programas de edição de texto, produção gráfica, softwares educacionais nos seus trabalhos escolares. Muito bem, nós convidamos o professor Valdemar Setzer, da USP, e o professor Eduardo Chaves, da Unicamp, para um debate aqui. Professor Valdemar, boa noite. Professor Eduardo, boa noite.

Valdemar Setzer: É interessante, Heródoto, que eu publiquei um artigo no jornal "O Estado de São Paulo", contra o uso de calculadoras eletrônicas na educação elementar, muito antes de se falar em computadores na educação, acho que foi nos anos 70 e qualquer coisa. [...] Se se entregar a uma criança uma máquina de calcular muito cedo, a criança vai deixar de passar por essa fase de aprender essa abstração, de treino do pensamento, que é a tabuada. Terá deixado de fazer um treino mental essencial para o raciocínio e para a capacidade de memorizar.

Carlos Sardenberg: Mas a criança pode treinar em outras coisas não pode?

Valdemar Setzer: Esse desenvolvimento, não. Porque a tabuada é algo único, do ponto de vista mental. [...] O raciocínio matemático, como por exemplo o envolvido no aprendizado da tabuada, é um raciocínio muito especial, abstrato, e ele tem que ser dado com muito vagar. Não há necessidade de se ter pressa pois, afinal, estamos moldando a mente da criança. Nós vimos aqui no bloco anterior um vídeo sobre uma escola. Interessante que é justamente a escola onde minha esposa é médica, e todos meus filhos nela se formaram, onde eu dei aula de matemática por dois anos. Essa escola pertence a um sistema pedagógico mundial, a Pedagogia Waldorf (há mais de 1.000 escolas Waldorf no mundo, 4 aqui em São Paulo, com o Ensino Fundamental e Médio). Essa pedagogia, que tem muito sucesso, de todos os pontos de vista (desenvolvimento intelectual, artístico e social), é totalmente diferente do usual. Por exemplo, todas as crianças fazem tricô no primeiro ano. Isso serve como preparação para a aritmética porque, no tricô, é preciso contar os pontos e, como em uma conta armada, não se pode pular nenhum passo, perder nenhum ponto. [...] No decorrer dos anos, o tricô vai se tornando mais complexo: chega uma série em que todos os alunos fazem uma meia sem costura, usando 5 agulhas, depois cada um faz uma malha para si, e no colegial chega-se à tecelagem.

Heródoto Barbeiro: Professor Eduardo, é assim que o ensino do século XXI, estamos na beirada do século XXI, é tricotando que nós vamos desenvolver o ensino do século XXI?

Eduardo Chaves: Poderia até ser, mas não será só com isso... Então, o que eu não consigo entender em posturas como as do Setzer, é por que a criança, que hoje é acompanhada pela tecnologia desde antes de nascer (faz exames de ultrassom, nasce num centro cirúrgico sofisticado, vai para casa de carro, que é uma tecnologia, em casa tem eletricidade, quando não tem uma babá eletrônica para informar aos pais que a criança está chorando etc.), não pode – ou não deve – aprender com o auxílio da tecnologia. Ora, por que singularizar, por que pegar computador e a máquina de calcular como bodes expiatórios e dizer: na hora de aprender a criança não pode – ou não deve – usar essas coisas aqui. Parece-me que fazer isso é quase cometer uma violência contra a criança, é dizer: olhe, o seu aprender, a sua educação não têm nada que ver com sua vida fora da escola; lá fora você usa toda a tecnologia disponível, mas aqui dentro da sala de aula você só pode usar as tecnologias do livro, do giz do quadro-negro - ou do tricô. Não é esquisito?

Heródoto Barbeiro: Professor Valdemar.

Valdemar Setzer: Acontece que a situação é bastante complexa. Existem vários pontos de vista. Veja como Sócrates ou Platão tinham toda razão. Antes da escrita era necessário fazer um esforço de memória, aliás, a memória era fantástica. Por exemplo, acredita-se que inicialmente a *Ilíada* e a *Odisseia* foram transmitidas de memória. Imagina-se que muito depois de Homero é que elas foram escritas; a humanidade estava perdendo essa capacidade de memória e por isso é que se precisou inventar a escrita e se precisou colocar a história em livro. Mas isso correspondeu a uma perda, claro (a propósito, uma perda necessária para se desenvolver a capacidade de abstração). Eu não sou contra o livro; eles são fantásticos e sua leitura é essencial para o desenvolvimento intelectual e emotivo dos jovens. Só que há idade certa para se começar a ler um livro; com pouco mais de 1 ano de idade pode-se começar a mostrar figuras infantis bonitas, artísticas – raridade nos livros infantis de hoje. Por que não se faz um estudo, como eu fiz, de qual é a idade adequada para se usar um computador?

Heródoto Barbeiro: Qual é a idade professor, por favor?

Valdemar Setzer: ... o desastre que o computador produz não é físico como o automóvel. Esse é um desastre mental, é um desastre psicológico.

Heródoto Barbeiro: E qual é a idade então, adequada?

Valdemar Setzer: Bem, a idade que eu cheguei à conclusão nos meus estudos é que deveria ser depois da puberdade, idealmente aos 17 anos. O computador exige uma tremenda autodisciplina, um enorme autocontrole e grande maturidade. Imagine essas crianças todas tendo acesso à Internet sem nenhum controle, sem poder julgar o que é bom e o que é mal.

Heródoto Barbeiro: O senhor também acha que o computador só deveria ser usado após a puberdade, professor Eduardo?

Eduardo Chaves: Não. Eu sei que o Setzer tem um referencial teórico muito elaborado por trás das posições dele, mas estou certo de que esse referencial, elaborado há muito tempo, não leva em conta o fato de que a criança de hoje é muito diferente da criança de 100 anos atrás, quando algumas dessas teorias foram desenvolvidas. Acho que hoje a criança está preparada para a alfabetização muito antes dos 7 anos tradicionais e isso porque, dada a estimulação do meio, repleto de tecnologia, tem uma sofisticação cognitiva que lhe permite lidar com razoável tranquilidade e naturalidade até com máquinas sofisticadas e abstratas, como é o caso do computador e de aparelhos de vídeo-game – sem que isso lhe cause qualquer efeito nocivo, no curto e no longo prazo, muito pelo contrário.

Carlos Sardenberg: Há estatísticas a respeito disso, por exemplo, você avaliar o desempenho de alunos de escolas que usam o computador e não usam o computador? Há modos de medir isso?

Valdemar Setzer: Sim, eu gostaria de citar dois estudos, aliás os dois da mesma universidade de Carnegie Mellon, uma das melhores universidades americanas. Um em que se demonstrou que o uso da Internet produz aumento de depressão e antissociabilidade. Outro estudo foi muito interessante: examinou o resultado de testes de matemática de crianças que tiveram aulas de uso do computador, em comparação com outro grupo de crianças que não teve aulas de uso do computador, mas estudou música, estudou piano. O resultado daqueles que estudaram piano foi muito melhor nos testes de matemática dos que tiveram computador. O computador não dá resultados extraordinários, pelo contrário, em minha conceituação ele é extremamente prejudicial à formação intelectual, sentimental e volitiva das crianças e jovens. Isso está sendo comprovado cada vez mais por pesquisas estatísticas.

Eduardo Chaves: Ninguém está defendendo que só se use a tecnologia na escola, que a escola abra mão do uso da pintura, da música, da arte em geral. Algumas dessas pesquisas mostram que, se o indivíduo ficar fixado no computador 10 ou 12 horas por dia, ele pode sofrer efeitos nocivos para a sua personalidade, da mesma forma que se ele ficar trancado numa biblioteca, lendo 12 horas por dia, se ele não tiver uma vida social, se não se movimentar, brincar, correr, se não fizer outras coisas além de ler, isso também pode prejudicá-lo...

Carlos Sardenberg: E se ele ficar a tarde inteira decorando tabuadas?...

Eduardo Chaves: ... É a mesma coisa.

Valdemar Setzer: Não sei se o Eduardo Chaves sabe, mas existem várias universidades americanas que estão com aconselhamento psicológico para estudantes que são viciados na Internet, porque ela está prejudicando seus estudos de uma maneira extraordinária. Eu pergunto aos senhores o seguinte: alguém já ouviu falar de "rato" de biblioteca que fosse mal nos estudos?

Eduardo Chaves: O problema, Setzer, não é a Internet: é o vício

Valdemar Setzer: Um aluno viciado em biblioteca não irá mal nos estudos.

Eduardo Chaves: Qualquer coisa em excesso, até uma coisa boa, é prejudicial.

Valdemar Setzer: Repito, nenhum aluno viciado em biblioteca foi mal nos estudos.

Heródoto Barbeiro: Eu quero agradecer a presença dos dois aqui, professor Valdemar, Professor Eduardo. Muito obrigado aos dois.

(Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/012016/e63e41a5171dd81c95c821852f693ad7.pdf>)

APÊNDICES

Apêndice 1 - Trecho transcrito do vídeo “Debate Regrado em 4 min.” (Canal “Adoro saber”, Youtube)

Os participantes do debate são: o **MEDIADOR** ou **MODERADOR**, quem dita as regras, coordena os turnos de fala, avalia os argumentos, inicia e encerra a discussão. Os **DEBATEDORES**, que expõem suas ideias e tentam convencer os interlocutores, por meio de argumentos e contra-argumentos. E a **AUDIÊNCIA** ou **PÚBLICO**, que são as pessoas que assistem ao debate, e podem fazer ou não perguntas aos debatedores. Pode tomar partido sobre o tema discutido e decidir sobre a melhor exposição.

Apêndice 2: Atividades da Sequência Didática em torno do gênero debate regrado

Quadro 9 – Oficina 1

Oficina 1: - motivo da produção

Objetivos:

- apresentar o projeto de comunicação: produção de um texto exemplar do gênero debate regrado com o tema: **O uso do celular em sala de aula influencia positiva ou negativamente no rendimento escolar?**
- Sensibilização ao gênero;
- levantar conhecimentos prévios sobre o gênero debate regrado;
- reconhecer espaços de circulação do debate regrado;
- apresentar o gênero debate regrado, sua finalidade comunicativa e posições sociais exercidos no debate regrado;
- organizar a sala de aula para ser palco do debate regrado.

Consigna da PI:

Debatedores

Contexto de produção:

Você e os colegas foram convidados a participar de um debate, mediado por uma professora, em um canal do YouTube. Alguns decidiram assumir o papel de público e outros de debatedores. A temática levantada pela mediadora foi “O uso do celular em sala de aula”.

Comando de produção:

Coloque-se no lugar de estudante e debatedor que tem conhecimento sobre a temática levantada. Você assumirá uma posição, a favor ou contra, quanto ao problema apresentado e deverá:

- a) responder às perguntas da mediadora;
- b) defender com argumentos sua posição de escolha;
- c) refutar os argumentos de outros debatedores, sempre respeitando-os, utilizando outros argumentos que defendam seu posicionamento;
- d) respeitar o turno de fala dos demais e o seu;
- e) responder às perguntas levantadas pelo público através de argumentos que defendam seu posicionamento.

Público

Contexto de produção:

Você e os colegas foram convidados a participar de um debate, mediado por uma professora, em um canal do YouTube. Alguns decidiram assumir o papel de público e outros de debatedores. A temática levantada pela mediadora foi “O uso do celular em sala de aula”.

Comando de produção:

Coloque-se no lugar de estudante e público do debate. Você deve assumir uma posição imparcial ou neutra quanto ao problema apresentado. Deverá:

- a) fazer perguntas aos debatedores;
- b) respeitar os turnos de fala dos debatedores e do público;
- c) votar, ao final do debate, no grupo de debatedores que melhor argumentou sobre a temática levantada.

Debatedores/Tutti

Contexto de produção

Você e os colegas foram convidados a participar de um debate, mediado por uma professora, em um canal do YouTube. Todos da turma decidiram assumir o papel de debatedores. A temática levantada pela mediadora foi “O uso do celular em sala de aula”.

Comando de produção

Coloque-se no lugar de estudante e debatedor que tem conhecimento sobre a temática levantada. Você assumirá uma posição, a favor ou contra, quanto ao problema apresentado e deverá:

- a) responder às perguntas da mediadora;
- b) defender com argumentos sua posição de escolha;
- c) refutar os argumentos de outros debatedores, sempre respeitando-os, utilizando outros argumentos que defendam seu posicionamento;
- d) respeitar o turno de fala dos demais e o seu.

Quadro 10 – Oficina 2**Oficina 2** - posições existentes no gênero debate regrado**Objetivos:**

- definir o que são posições sociais;
- apresentar as posições sociais do emissor e do receptor presentes no gênero oral debate regrado;
- estabelecer comparações entre as posições sociais presentes no gênero oral debate regrado e quem assumiu qual posição na PI dos alunos;
- identificação das posições sociais tomadas em um debate regrado transcrito; (explicar o que é uma transcrição de áudio/fala: como transpor o texto oral para o escrito)
- checar os conhecimentos já apropriados pelos alunos sobre os textos orais e seus meios de veiculação a serem registrados em um glossário.

Atividade 1 - Leia o texto a seguir com atenção:**Os participantes do debate são:**

O MEDIADOR ou MODERADOR, quem dita as regras, coordena os turnos de fala, avalia os argumentos, inicia e encerra a discussão.

Os DEBATEDORES, que expõem suas ideias e tentam convencer os interlocutores, por meio de argumentos e contra-argumentos.

E a AUDIÊNCIA ou PÚBLICO, que são as pessoas que assistem ao debate, e podem fazer ou não perguntas aos debatedores. Pode tomar partido sobre o tema discutido e decidir sobre a melhor exposição.

Trecho transcrito do vídeo “Debate Regrado em 4 min.” do canal “Adoro saber” no YouTube.

Atividade 2 - Reflita sobre a Produção Inicial realizada por você e pelos colegas e responda.

- a) Quais os papéis presentes no debate produzido pela turma e quem os ocupam?

- b) Quais foram as dificuldades encontradas em cumprir o seu papel na produção textual oral do gênero debate regrado?

- c) Você assumiria um papel diferente em uma nova produção do debate regrado?

Atividade 3 - Leia as transcrições a seguir e escreva que papel na produção do gênero oral debate regrado cada produtor do texto assumiu.

a) “Afinal, o uso da Informática na escola ajuda ou atrapalha? Os computadores estão cada vez mais presentes na sala de aula. Os estudantes usam programas de edição de texto, produção gráfica, softwares educacionais nos seus trabalhos escolares. Muito bem, nós convidamos o professor Valdemar Seltzer, da USP, e o professor Eduardo Chaves, da Unicamp, para um debate aqui. Professor Valdemar, boa noite. Professor Eduardo, boa noite.”

PAPEL:

b) “Professor Eduardo, é assim que o ensino do século XXI, estamos na beirada do século XXI, é tricotando que nós vamos desenvolver o ensino do século XXI?”

PAPEL:

c) “Poderia até ser, mas não será só com isso... Então, o que eu não consigo entender em posturas como as do Setzer, é por que a criança, que hoje é acompanhada pela tecnologia desde antes de nascer, não pode – ou não deve – aprender com o auxílio da tecnologia.”

PAPEL:

d) “Eu não sou contra o livro; eles são fantásticos e sua leitura é essencial para o desenvolvimento intelectual e emotivo dos jovens. Só que há idade certa para se começar a ler um livro; com pouco mais de 1 ano de idade pode-se começar a mostrar figuras infantis bonitas, artísticas – raridade nos livros infantis de hoje. Por que não se faz um estudo, como eu fiz, de qual é a idade adequada para se usar um computador?”

PAPEL:

e) “[...] o desastre que o computador produz não é físico como o automóvel. Esse é um desastre mental, é um desastre psicológico.”

PAPEL:

f) “Eu quero agradecer a presença dos dois aqui, professor Valdemar, Professor Eduardo. Muito obrigado aos dois.”

PAPEL:

g) “Acontece que a situação é bastante complexa. Existem vários pontos de vista. Veja como Sócrates ou Platão tinham toda razão. Antes da escrita era necessário fazer um esforço de memória, aliás, a memória era fantástica. Por exemplo, acredita-se que inicialmente a Ilíada e a Odisséia foram transmitidas de memória.”

PAPEL:

Atividade 4 – De forma coletiva, junto à pesquisadora, anote os conhecimentos considerados mais importantes aprendidos durante as atividades trabalhadas (glossário).

Quadro 11 - Oficina 3

Oficina 3 - expandindo o conteúdo temático

Objetivos:

- apresentar diversos materiais sobre a problemática levantada para o debate regrado com vista a ampliar o conteúdo temático dos alunos;
- discutir a problemática apresentada nos materiais apresentados;
- continuar a produção do glossário.

Atividade 1 – Leia os textos abaixo, de forma compartilhada, e discuta-os coletivamente (com os colegas e a pesquisadora).

Texto A - Quais são as vantagens do uso de celular em sala de aula?

Atualmente, cada vez mais alunos levam consigo seus telefones celulares para a sala de aula. Até mesmo os pequenos têm esse aparelho entre os seus materiais de estudo. Nisso, ainda existe o debate de professores e gestores escolares sobre o seu uso no processo de ensino dos jovens. Afinal, pesquisas apontam que os estudantes verificam o telefone na sala de aula em média mais de 11 vezes por dia. E isso pode resultar em muito tempo de distração e interferência das obrigações escolares.

Porém, essa realidade não precisa ser encarada como um problema. Isso porque o uso de celular em sala de aula oferece muitas vantagens que podem inovar o modelo de ensino tradicional, tornando-o mais adequado quanto à transformação digital. Nesse sentido, apresentamos algumas vantagens do celular em sala para pensar mais nessa questão. Confira!

1. Os jovens amam tecnologia: O uso de celular em sala de aula como uma ferramenta de apoio à educação pode ser uma estratégia bem produtiva para os alunos. Isso porque, os celulares, tablets, computadores e vários outros aparatos tecnológicos estão sempre presentes em seu dia a dia. Dessa forma, só o fato de poderem usar tais recursos no estudo ajuda a aumentar sua motivação e, conseqüentemente, o engajamento e participação nos conteúdos ensinados.

2. Inovam o ensino: Para conseguir manter os estudantes focados com o uso de celular em sala de aula, os professores devem se dedicar a entender mais sobre as possibilidades tecnológicas disponíveis para prepararem seus planos de aula. Conseqüentemente, o resultado é que as aulas serão mais cativantes e positivas. Dessa forma, além de deixar os alunos mais satisfeitos, os professores usam sua criatividade para encontrar novas formas de transmitir conhecimento por meio dos celulares.

3. Permitem maior mobilidade: A mobilidade é uma das principais vantagens do uso de celular, já que ele pode ser levado sem dificuldades para qualquer lugar e utilizado para acessar o conteúdo escolar, onde haja acesso à internet, e tirar dúvidas a qualquer momento. Nesse sentido, o professor pode disponibilizar textos, apresentações, imagens, vídeos, aplicativos etc, para serem acessados pelos alunos. Além disso, o uso de celular em sala de aula ajuda a economizar os recursos da escola, como papel e tinta para impressão.

4. Facilita o acesso às informações: Além da mobilidade, o celular ainda facilita o acesso dos alunos a muitos materiais interativos e de qualidade, como músicas, e-books, infográficos, vídeos e a pesquisa de conteúdos novos. Neste caso, o professor só precisa ter o cuidado de indicar fontes que sejam confiáveis. Vale inclusive uma aula somente sobre fake news para que eles fiquem cientes sobre esses tipos de notícias que circulam na internet. É uma alternativa muito interessante para que os alunos pesquisem por mais informações, permitindo que eles entendam mais sobre um tópico enquanto realizam discussões em sala de aula. Isto é positivo, principalmente para eventos atuais que ainda não foram retratados nos livros didáticos.

Por que não proibir o uso do celular?

Bom, vimos que o uso de celular em sala de aula apresenta excelentes vantagens quanto ao ensino, mas claro, que isso dependerá de como a escola e o professor trabalhará com essa ferramenta no processo de aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, aplicar regras muito rígidas e promover a sua proibição dificilmente vai

ser a solução, muito pelo contrário. Os estudantes acabarão encontrando uma forma de fugir às regras estabelecidas. Então, ao invés de acreditar que a tecnologia prejudica o ensino em sala de aula, é fundamental compreender que ela está mudando a vida de todos. Como exemplo, podemos pensar que há pouco tempo o celular era usado apenas para fazer ligações e enviar SMS.

Hoje, essas funções são o segundo plano, já que existem outras aplicações mais utilizadas, como conversas online, e-mails, redes sociais etc. Só isso justifica que os alunos não irão encontrar somente entretenimento no celular, visto que eles também podem usá-lo para obter mais conhecimento de forma fácil e ágil, e colaborar com o conhecimento.

Como começar a inserir o celular na escola?

O ideal é que os professores busquem se atualizar e ficar por dentro das principais novidades do que os alunos estão usando no momento. Isso pode ser feito com um simples diálogo em sala de aula. Assim, é possível verificar as particularidades e características dessas tecnologias para adaptá-las nas estratégias das aulas, construindo, desse modo, uma maior interação com os estudantes.

Também não se pode esquecer que existe um momento certo para usar o dispositivo. Portanto, é importante definir esse acordo com os alunos para evitar que o celular se torne um vilão. Além disso, é imprescindível orientar os pais para a supervisão quanto ao seu uso excessivo e sem propósito, inclusive em casa.

Recorte do site “Imaginie educação” disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/uso-de-celular-em-sala-de-aula/#:~:text=O%20uso%20de%20celular%20em%20sala%20de%20aula%20por%20muito,muito%20no%20processo%20de%20aprendizagem.>

Texto B - Celular em sala de aula: confira os prós e contras

O uso do celular em sala de aula não é uma pauta encontrada apenas nos dias atuais. Após o avanço da tecnologia com a mobilidade e flexibilidade do uso dos dispositivos, esse assunto vem sendo debatido com frequência devido às suas consequências.

De acordo com um relatório da ONU com a Unesco, smartphones devem ser proibidos nas escolas para lidar com a interrupção em sala de aula, a fim de melhorar o aprendizado e ajudar a proteger as crianças contra o cyberbullying. A Unesco, a agência de educação, ciência e cultura da ONU, afirmou que há evidências de que o uso excessivo de telefones celulares está relacionado a um desempenho educacional reduzido e que altos níveis de tempo de tela têm um efeito negativo na estabilidade emocional das crianças.

O relatório da Unesco ainda afirma que seu apelo por uma proibição de smartphones envia uma mensagem clara de que a tecnologia digital como um todo, incluindo a inteligência artificial, deve sempre ser subordinada a uma "visão centrada no ser humano" da educação e nunca substituir a interação presencial com os professores." Vamos entender um pouco mais sobre os prós e contras do uso do celular em sala de aula? Continue a leitura.

Divergência de opiniões sobre o uso do celular em sala de aula

A opinião de especialistas sobre o uso do celular em sala de aula pode variar dependendo de diferentes fatores, como contexto cultural, idade dos alunos, tipo de educação e objetivos pedagógicos. Algumas opiniões comuns entre especialistas incluem:

Potencial para distração: O uso indiscriminado de celulares em sala de aula pode levar a distrações dos alunos, prejudicando o aprendizado e a participação nas atividades escolares.

Impacto no desempenho acadêmico: Estudos mostram que o uso excessivo de telefones celulares pode estar relacionado a um desempenho acadêmico reduzido, especialmente quando os alunos o utilizam para fins não relacionados ao estudo durante as aulas.

Ciberbullying e problemas de segurança: O uso de celulares em sala de aula também pode aumentar os riscos de ciberbullying e de problemas relacionados à segurança online dos alunos.

Ferramenta educacional: Por outro lado, alguns especialistas acreditam que os celulares podem ser uma ferramenta educacional valiosa quando usados de forma controlada e com propósito pedagógico. Eles podem oferecer acesso rápido a informações, permitir o uso de aplicativos educacionais e promover a aprendizagem digital.

Equidade de acesso: A proibição do uso do celular pode afetar desigualmente os alunos, uma vez que nem todos têm acesso a computadores ou dispositivos alternativos para fins educacionais fora da sala de aula.

Diante dessas opiniões diversas, algumas escolas e sistemas educacionais optam por estabelecer políticas que regulam o uso de celulares em sala de aula. Isso pode variar desde proibições completas até permissões controladas e orientadas para o uso educacional. O objetivo é encontrar um equilíbrio entre aproveitar os benefícios da tecnologia e minimizar seus potenciais efeitos negativos no ambiente de aprendizagem. A decisão sobre o uso de celulares em sala de aula deve levar em consideração as necessidades e o contexto específico de cada escola e comunidade educacional. Diante disso, existem prós e contras já pré-apresentados na divergência de opiniões dos especialistas, que podem ser um pouco mais explorados abaixo:

Prós e contras do uso do celular na sala de aula

Prós do uso de smartphones na sala de aula:

- Os smartphones permitem que os alunos acessem rapidamente informações e recursos educacionais online, tornando a aprendizagem mais dinâmica e atualizada.
- Com uma ampla variedade de aplicativos educacionais disponíveis, eles podem ser usados como ferramentas de ensino interativas e personalizadas.
- O uso de smartphones na sala de aula pode ajudar a preparar os alunos para a era digital, onde a tecnologia é uma parte essencial da vida cotidiana e do ambiente de trabalho.
- O uso de dispositivos móveis pode aumentar o interesse e o engajamento dos alunos nas atividades escolares, tornando o processo de aprendizado mais atraente.
- Os smartphones permitem a comunicação fácil entre os alunos e com os professores, facilitando a colaboração em projetos e atividades educacionais.

Contras do uso de smartphones na sala de aula:

- Os smartphones podem ser uma grande fonte de distração para os alunos, desviando sua atenção das atividades de aprendizado.
- Nem todos os alunos têm acesso igualitário a smartphones ou dispositivos semelhantes, o que pode criar desigualdades na sala de aula.
- O uso de smartphones também pode aumentar os riscos de cyberbullying e problemas relacionados à segurança online dos alunos.
- O uso excessivo de smartphones pode levar ao isolamento social e à diminuição da interação face a face entre os alunos.
- O uso constante de smartphones pode prejudicar a concentração dos alunos e afetar negativamente sua produtividade acadêmica.

Em última análise, a questão do uso de smartphones na sala de aula é complexa e pode variar dependendo do contexto educacional e das políticas da escola. Encontrar um equilíbrio entre aproveitar os benefícios dos smartphones como ferramentas educacionais e lidar com suas possíveis desvantagens é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo. Políticas educacionais cuidadosamente elaboradas, orientação dos

professores e conscientização dos alunos sobre o uso responsável da tecnologia podem ser importantes para lidar com os prós e contras do uso de smartphones na sala de aula.

Recorte de uma matéria publicada em 03/08/23 na Revista “Quero bolsa” disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/uso-do-celular-em-sala-de-aula>

Texto C - Unesco alerta para riscos do uso de celular em sala de aula

Entidade afirma que são escassas evidências de impacto positivo da tecnologia digital na educação.

A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) alertou em relatório, divulgado nesta quarta-feira (26), sobre os impactos negativos do uso de celulares em sala de aula na aprendizagem e concentração dos estudantes. O relatório Global de Monitoramento da Educação 2023 da Unesco, intitulado “A tecnologia na educação, uma ferramenta a serviço de quem?”, destaca ainda que o uso de equipamentos eletrônicos dentro das salas de aula atrapalha a gestão dos professores com as turmas.

“O uso da tecnologia pelos estudantes em salas de aula e em casa pode ser uma distração, prejudicando a aprendizagem”, diz o documento. A Unesco também identificou que 1 em cada 4 países já proibiu ou restringiu o uso de celulares dentro das salas de aula. “Estudos usando dados do Pisa [sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] indicam uma associação negativa entre o uso das tecnologias e o desempenho dos estudantes”, diz o relatório.

“Os professores entendem o uso de tablets e telefones como algo que prejudica a gestão em sala de aula. Um em cada três professores concorda que o uso das tecnologias em sala de aula distrai os estudantes”, continua. Também há um alerta de que o uso de aparelhos tecnológicos em sala pode aprofundar as desigualdades educacionais. Não apenas por questões financeiras ou de acesso à internet e equipamentos, mas também entre estudantes com as mesmas condições socioeconômicas.

“A aprendizagem online se apoia na habilidade do estudante de se regular e pode colocar os estudantes com menos desempenho e os mais novos em risco cada vez maior de abandono escolar”, diz.

Entre os países que anunciaram a proibição estão Espanha, Portugal, Finlândia, Holanda, Suíça e México. Na França também há proibição, mas é previsto exceção da regra para alguns grupos de alunos, como os com deficiência, para os quais a tecnologia pode ser aliada ao aprendizado. No Brasil, não há lei que proíba o uso de celulares e equipamentos digitais nas escolas. Inclusive, após a pandemia, diversos estados e municípios passaram a incentivar (e até exigir) o uso de tecnologias digitais em suas escolas. É o caso da rede estadual de São Paulo, em que os professores foram orientados a pedir que os alunos façam redação online, exercícios em aplicativos e usem material digitalizado.

A Unesco ainda destaca que não existem evidências científicas suficientes para comprovar os benefícios do uso da tecnologia digital na educação. E alerta que os investimentos nessa área podem estar tomando o recurso de ações mais efetivas para a melhoria do ensino.

“A atenção excessiva à tecnologia geralmente tem um alto custo. Recursos despendidos em tecnologia, em vez de em sala de aula, professores e livros didáticos para crianças em países de baixa a média renda, que não têm acesso a esses recursos, provavelmente colocarão o mundo em uma posição ainda mais distante de alcançar o objetivo mundial de educação”, diz o relatório.

Segundo o documento, os produtos de tecnologia evoluem tão rápido (são trocados, em média, a 36 meses) que dificulta a avaliação do impacto no aprendizado. Além disso, destaca que a maior parte dos estudos são conduzidos pelas próprias empresas de tecnologia.

“Boa parte das evidências são produzidas pelos que estão tentando vendê-las. A Pearson financiou seus próprios estudos e contestou uma análise independente que demonstrava que seus produtos não tinham impacto algum”, destaca o relatório.

Matéria publicada em 26.jul.2023 no Jornal DataFolha disponível online em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/unesco-alerta-para-riscos-do-uso-de-celular-em-sala-de-aula.shtml>

Atividade 2 - De forma coletiva, junto à pesquisadora, anote os conhecimentos considerados mais importantes aprendidos durante as atividades trabalhadas (glossário).

Quadro 12 – Oficina 4

Oficina 4 - Trabalhando o plano global do gênero debate regrado

Objetivos:

- apresentar plano global de um debate regrado (gênero oral);
- comparar o modelo da forma em que um debate regrado deve ser realizado (conforme apresentação em vídeo) com a forma da primeira produção realizada pelos alunos;
- continuar a produção do glossário.

Atividade 1 –Assista ao trecho 21:12 a 24:42 da Produção Inicial (PI) do debate regrado realizado por você e por seus colegas e anote o que mais lhe chamou a atenção. Em seguida, assista ao vídeo “Debate Regrado em 4 min.”, do canal “Adoro saber”, no YouTube. Durante a exposição do vídeo, faça comparações entre o trecho assistido da Produção Inicial e o vídeo, junto à pesquisadora e os colegas.

Atividade 2 - De forma coletiva, junto à pesquisadora, anote os conhecimentos considerados mais importantes aprendidos durante as atividades trabalhadas.

Quadro 13 – Oficina 5

Oficina 5 - O raciocínio argumentativo e suas estratégias de argumentação (persuasão e convencimento)

Objetivos:

- apresentar a organização do raciocínio argumentativo;
- distinguir as duas estratégias do texto argumentativo: persuasão e convencimento;
- apresentar diferentes tipos de argumento: causa, consequência, exemplo e iniciar o de testemunho/citação;
- explorar um fato em suas causas e consequências;
- continuar a produção do glossário.

Atividade 1 – Leia o texto abaixo sobre o raciocínio argumentativo (fases da sequência textual argumentativa):

Texto 1

“O raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese (opinião sobre algo), supostamente admitida a respeito de um determinado tema. A partir da tese, organizam-se dados que a apoiam, confirmando-a ou negando-a, os quais a justificam e, por isso, são chamados de argumentos, se confirmam, ou de contra-argumentos se fazem alguma restrição à argumentação. Destes passa-se para um processo inferencial que se encaminha para a conclusão, que é a comprovação da tese”.

Recorte do enunciado de questão sobre a sequência argumentativa. In: MANZONI, R. M.; AFONSO, M.; RODRIGUES, L. A. **Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica: o quê, por que e como ensinar**. 2021, p. 142.

Nas frases abaixo, há duas teses quanto à problemática levantada na produção inicial do debate regrado (a favor e contra), com argumentos e uma conclusão em cada uma delas. Leia a seguir:

1 - **A favor:** Eu acho que o uso do celular em sala de aula afeta o rendimento escolar de forma positiva porque, com ele, podemos fazer pesquisas, facilitando o acesso de dados durante a aula. Portanto, seu uso é apropriado em algumas situações.

2- **Contra:** Eu acho que o uso de celular em sala de aula afeta o rendimento escolar de forma negativa porque ele distrai os alunos, fazendo com que estes não prestem atenção na aula. Portanto, seu uso durante a aula é nocivo aos estudantes.

a) Agora, leia a frase a seguir e defina sua tese, seus argumentos e sua conclusão:

Meu nome é Cristina e eu não gosto de beterraba. Ela tem uma cor estranha, uma textura muito diferente e um cheiro muito ruim quando é cozida. Por isso, quando mamãe cozinha beterraba para o jantar, eu me recuso a comer.

Tese:

Argumentos:

Conclusão:

Atividade 2 – Os dois tipos de estratégias de argumentação

a) Leia os textos a seguir de forma compartilhada com a pesquisadora:

Texto 2

[...]

Embora estejam estreitamente relacionadas, e possam co-ocorrer na construção de um único gênero do argumentar, essas duas ações – **convencer e persuadir** – próprias do discurso argumentativo, revelam-se como estratégias distintas de se conseguirem a adesão do outro, a mudança de atitude. Essa distinção, na verdade, remonta à antiga Grécia de Aristóteles e se diferem pela oposição entre a **demonstração** – **convencimento** através de

raciocínio lógico, provas evidentes –, e a **retórica – persuasão** através de provas que se apoiam na subjetividade, na emoção, ligadas ao que pode vir a ser. Assim, enquanto na ação de **convencer**, buscamos reforçar nosso ponto de vista, com base em argumentos por **citação**, por **comprovação**, na ação de **persuadir**, nos apoiamos mais em argumentos por **experiência pessoal**, de **senso comum**.

[...]

Recorte do texto: **Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar** de BARROSO, T. 2011, p. 142.

OBS: As diferenças entre argumentação por convencimento e argumentação por persuasão foram exploradas oralmente com a turma.

b) Os textos de número 2 a 5 apresentam diferentes tipos de argumentos:

Texto 3

Causa: 1. Motivo ou razão para que algo exista ou aconteça; fundamento: a causa do acidente foram as péssimas condições do tempo. 2. Princípio, razão ou origem dessa coisa; motivo: a promoção foi a causa do alvoroço entre os clientes.

Dicionário Online Dicio, disponível em <https://www.dicio.com.br/causa/>.

Texto 4

Consequência: 1. Aquilo que resulta ou é produzido por causa de; efeito, resultado: seu sucesso foi consequência de muito trabalho.

Dicionário Online Dicio, disponível em <https://www.dicio.com.br/consequencia/>

Texto 5

Exemplo: [...] Exemplos são fatos individuais que ilustram uma determinada situação. [...]

Recorte do texto: **Processos argumentativos como recursos de interação em aulas** de GALEMBECK, P. 2002, p. 193.

Texto 6

Testemunhos e citações: O testemunho (referência e ideias de um autor conhecido) constitui um recurso polifônico, por meio do qual o professor incorpora ideias de terceiros à sua argumentação (Koch, 1994, p. 4), para conferir autoridade e confiabilidade à sua exposição.

Recorte do texto: **Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar** de BARROSO, T. 2011, p. 142.

Atividade 3 - Acrescente, a cada frase, uma **causa**:

- a) Não vou sair porque _____
 b) Hoje não haverá aula porque _____
 c) Gosto (ou não gosto) da minha cidade porque _____

Agora, escreva as **consequências** das causas expressas nas frases abaixo:

- a) Ele fala tão bem que _____
 b) Os casos que ela conta são tão exagerados que _____
 c) Eu estudei tanto que _____

Atividade 3 - De forma coletiva, junto à pesquisadora, anote os conhecimentos considerados mais importantes aprendidos durante as atividades trabalhadas.

Quadro 14 – Oficina 6

Oficina 6 - A importância dos argumentos por convencimento

Objetivos:

- mostrar os diferentes tipos de argumentação: retomar os de exemplo, causa, consequência e iniciar o de testemunho/citação (retomando as estratégias de argumentação por persuasão e convencimento);
- explicar sobre a importância de se apoiar em testemunhos e citações para sustentar um argumento;
- continuar a produção do glossário.

Atividade 1 – Leia o texto a seguir:

[...]

Embora estejam estreitamente relacionadas, e possam coocorrer na construção de um único gênero do argumentar, essas duas ações – **convencer e persuadir** – próprias do discurso argumentativo, revelam-se como estratégias distintas de se conseguirem a adesão do outro, a mudança de atitude. Essa distinção, na verdade, remonta à antiga Grécia de Aristóteles e se diferem pela oposição entre a **demonstração – convencimento** através de raciocínio lógico, provas evidentes –, e a **retórica – persuasão** através de provas que se apoiam na subjetividade, na emoção, ligadas ao que pode vir a ser. Assim, enquanto na ação de **convencer**, buscamos reforçar nosso ponto de vista, com base em argumentos por **citação**, por **comprovação**, na ação de **persuadir**, nos apoiamos mais em argumentos por **experiência pessoal**, de **senso comum**.

[...]

Recorte do texto: SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011

Atividade 2 - De forma coletiva, identifique a tese, os argumentos categorizados na estratégia argumentativa por convencimento e a conclusão da frase abaixo.

O uso de cigarros eletrônicos é um risco à saúde. Em um estudo feito pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC) em 2020, dos quase 3 mil pacientes hospitalizados com EVALI, uma doença

ligada ao uso dos cigarros eletrônicos, 68 morreram. Vale ressaltar que as reações do organismo também mudam de acordo com o sabor do cigarro eletrônico, o que exige uma pesquisa mais aprofundada.

Dados disponíveis em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drogas-licitas-e-ilicitas/quais-sao-os-efeitos-do-cigarro-eletronico-no-organismo/>

Atividade 3 - De forma coletiva, junto à pesquisadora, anote os conhecimentos considerados mais importantes aprendidos durante as atividades trabalhadas.

Quadro 15 – Oficina 7

Oficina 7 - Conexão entre causa e consequência

Objetivos:

- apresentar o conectivo porque como nexos da causa e da consequência;
- articular fato, causa e consequências num texto fluído;
- continuar a produção do glossário.

Atividade 1:

Leia o poema *O homem, as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade, e responda o que se pede:

O Homem; As Viagens

Carlos Drummond de Andrade

O homem, bicho da terra tão pequeno
 Chateia-se na terra
 Lugar de muita miséria e pouca diversão,
 Faz um foguete, uma cápsula, um módulo
 Toca para a lua
 Desce cauteloso na lua
 Pisa na lua
 Planta bandeirola na lua
 Experimenta a lua
 Coloniza a lua
 Civiliza a lua
 Humaniza a lua.
 [...]

O trecho do poema de Drummond apresenta um **fato**, sua **causa** e sua **consequência**.

Fato: O homem chateia-se na Terra.

Causa: A Terra é um lugar de muita miséria e pouca diversão.

Consequência: O homem resolve viajar para a lua.

Fonte: Livro **Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica: o quê, por que e como ensinar** de MANZONI, R. M.; AFONSO, M.; RODRIGUES, L. A. Bauru/SP: Canal6 Editora, 2021.

a) Agora, faça o mesmo para o fato que você apresenta no debate regrado: o uso de celular em sala de aula afeta positivamente/negativamente o rendimento escolar. Preencha as lacunas abaixo que você julga ser a causa desse fato e o que esse fato pode trazer como consequência.

Fato: O uso do celular em sala de aula afeta o rendimento escolar de forma positiva/negativa.

Causa:

Consequência:

b) Depois de ter apresentado a causa e a consequência do fato que você problematizou no debate regrado, escreva um parágrafo articulando fato, causa e consequência.

Atividade 2 - De forma coletiva, junto à pesquisadora, anote os conhecimentos considerados mais importantes aprendidos durante as atividades trabalhadas (glossário).

Quadro 16 – Oficina 8

Oficina 8 - Diferenciação entre os textos orais e escritos

Objetivos:

- diferenciar, oralmente, os textos orais dos escritos

Atividade 1 - Responda de forma oral e coletiva:

- Você sabe o que são textos orais? Se sim, explique.
- Qual é a diferença entre um texto oral e um texto escrito?
- Onde podemos encontrar os textos orais e quais você conhece?

Quadro 17 – Oficina 9

Oficina 9: - A diferença entre a fala pública e a privada

Objetivos:

- apresentar a diferença entre uma fala privada e uma fala pública: evidenciar a diferença de linguagem utilizada nas duas variantes de fala (norma-padrão da Língua Portuguesa e linguagem espontânea);
- explicar a importância de uma fala pública formal (oralmente);
- introduzir o conceito de preparação de falas (oralmente);
- retextualização da fala para a modalidade escrita;
- continuar a produção do glossário.

Atividade 1 - Leia as transcrições da Produção Inicial do Debate regrado realizado por você e por seus colegas a seguir e, de modo coletivo, retextualize-a de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, também organizando as orações de forma adequada.

a) *Sabe, tem vez que a gente fazia coisas no “Aprender sempre” (nome de um livro didático), aí tinha algumas coisas que trazia, é, celular. Tinha algumas pessoas que eu vi, mexendo no celular, tirando foto e ainda ficava uma bagunça a sala. E aí, tinha é...e aí eles ficavam vendo, sabe, prova de inglês, sabe. Também tem, é...quando tinha, tinha matemática, as pessoas traduziam.*

b) *Como traduz uma matemática? Agora me responde.*

c) *Porque aqui na escola a gente precisa algumas vezes fazer pesquisa, tipo, a televisão, mas às vezes precisa de celular, mas em casa não. A gente pode assistir, a gente pode jogar, a gente pode fazer o que a gente quiser com o celular, aqui na escola não. Só quando a gente obedece que a gente pode mexer aqui no celular.*

d) *Nós não pode, ela também não pode.*

e) *Errado quando a gente tá fazendo conta de matemática e você pode tacar lá na calculadora, fazer a continha e pegar o resultado.*

Quadro 18 – Oficina 10

Oficina 10 - Elementos não-linguísticos dos gêneros orais

Objetivos:

- apresentar os elementos não-linguísticos de uma produção oral e sua importância na construção do texto oral:
 - a) a organização do espaço;
 - b) a iluminação do espaço;
 - c) a organização dos produtores do texto;
 - d) as expressões faciais;
 - e) a tonalidade da voz e
 - f) a postura corporal e gesticulação.
- explicar que uma boa comunicação depende de um combo de elementos linguísticos e não-linguísticos;
- mostrar a voz como instrumento potente para a produção de um texto oral;
- continuar a produção do glossário.

Atividade 1 – Responda as perguntas a seguir de forma oral e coletiva:

- De que forma a sala estava organizada na PI?

- E se a sala estivesse sem luz alguma, sendo impossível enxergar os colegas, a posição das carteiras e a mediadora?
- E se as carteiras estivessem organizadas da forma usual da sala, em que os alunos ficam de costas uns para os outros?
- E se a mediadora estivesse em um dos lados divididos, sentada junto aos alunos?

Atividade 2- Dinâmica das expressões faciais.

Quadro 19 – Produção Final

Produção Final - Preparação e realização do debate regrado

Objetivos:

- escolher as posições sociais do debate regrado de forma democrática;
- produção do debate regrado:
 - elaborar coletivamente as perguntas para os debatedores;
 - elaborar previamente as respostas das perguntas supracitadas respectivamente por cada debatedor;
 - utilizar diversos tipos de argumentação, incluindo argumentos de testemunhos e citações, nas respostas dos debatedores;
 - organizar o espaço físico do debate respeitando a participação dos elementos não-linguísticos na produção do debate regrado.

Apresentação da consigna de produção.

Perguntas realizadas no debate regrado:

- 1- No Brasil, há alguma lei que proíba o uso do celular em sala de aula? E em outros países?
- 2- Por que você é contra o uso de celular em sala de aula? (Público)
- 3- Por que você é a favor do uso de celular em sala de aula? (Público)
- 4- De que forma o uso do celular em sala de aula atrapalha o aprendizado?
- 5- De que forma o uso do celular em sala de aula auxilia no aprendizado? (Público)
- 6- Utilizar o celular em sala de aula é diferente de utilizá-lo em casa? Por quê?
- 7- A professora pode fazer o uso de celular em sala de aula para fins de ensino e aprendizagem? Por quê? E por fins pessoais? Por quê? (Público)
- 8- Como reconhecer o uso indevido do celular em sala de aula?
- 9- Como solucionar o problema do uso indevido do celular em sala de aula?

Apêndice 3 - Termo de Autorização/Anuência Institucional

Termo de Autorização/Anuência Institucional

Solicito anuência/autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado “O ensino do oral público formal para desenvolver capacidades argumentativas em crianças do ensino fundamental - anos iniciais” referente ao trabalho de conclusão de curso da graduanda Michelli Steffani da Silva, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências Unesp/Bauru. Informações sobre a pesquisa:

O projeto de pesquisa apresenta uma proposta de investigação de como articular o ensino do oral público formal e o ensino de capacidades de linguagem argumentativa. Trata-se de uma pesquisa empírica, cujos dados serão coletados durante as aulas de língua portuguesa do quarto ano do Ensino Fundamental e os estudantes dessa turma serão os participantes. Os objetivos deste projeto são: (1) verificar o potencial argumentativo do gênero debate regrado para promover a articulação do ensino do oral público formal e desenvolver capacidades de linguagem argumentativa; (2) desenvolver a linguagem oral formal a partir do gênero debate regrado, com foco no contexto de produção (quais são os papéis sociais dos participantes da interação social por meio desse gênero) e na sua estrutura (plano global do texto); (3) gestar a argumentação por convencimento por meio de atividades de linguagem que desenvolvam os conhecimentos linguísticos e as representações dos mundos formais dos alunos de forma que estes ancorem seu ponto de vista sobre algo.

Pretende-se alcançar esses objetivos através da aplicação de uma sequência didática em que, em primeiro momento, será realizada uma primeira produção para avaliar o conhecimento e capacidades de produção dos alunos sobre o oral público formal. Em seguida, após análise dessa produção inicial, será planejada uma estratégia didática para desenvolver as capacidades argumentativas e conhecimentos julgados necessários dentro do gênero textual oral definido. As aplicações dessas atividades serão gravadas e registradas, ficando somente no acervo da pesquisadora e não sendo publicadas em hipótese nenhuma. Essas gravações serão transcritas e analisadas com intuito de buscar compreender de que forma os alunos podem desenvolver as capacidades de linguagem argumentativa, utilizando o oral público formal como instrumento de seu ensino.

Isto posto, solicito autorização para desenvolver as atividades anteriormente descritas com os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, em ambiente presencial.

Informo que a pesquisadora se compromete a:

1. Sistema CAPES. Informo que esse projeto faz parte de um projeto guarda-chuva dentro do programa Residência Pedagógica ao qual a pesquisadora faz parte.
2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.
3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando, deste modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do CNS e demais subsequentes.

Como benefício para a instituição, pretende-se, com as atividades de pesquisa contendo sequências didáticas que permitirão a evolução dos alunos quanto ao desenvolvimento das capacidades de linguagem argumentativa, contribuir com o ensino-aprendizagem dos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. Ademais, a partir da análise dos dados produzidos, pretende-se buscar entender como o ensino do oral público formal pode ser articulado às capacidades de linguagem argumentativa. Por meio da divulgação dos resultados obtidos, nesta pesquisa, pretende-se inspirar a prática docente de outros pedagogos e professores da área da linguagem e, com isso, contribuir para uma melhora nas experiências no ensino de Língua Portuguesa de outros alunos, em anos posteriores.

Data: ____/____/2023

Assinatura da pesquisadora
Michelli Steffani da Silva

Assinatura da pesquisadora responsável
Prof^a. Dr^a Rosa Maria Manzoni

.....

Eu, _____, Diretora da escola
_____, autorizo a realização da pesquisa
conforme solicitado acima.

Data: ____/____/2023

Assinatura e carimbo institucional:

Apêndice 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS	
IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<i>Título da Pesquisa:</i>	
Desenvolvimento de capacidades argumentativas em crianças do ensino fundamental – anos iniciais: compreensão e produção do debate regrado - (Trabalho de conclusão de curso - TCC): Michelli Steffani da Silva Pesquisadora e Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia – Unesp Bauru Telefone/whatsapp: (14) 996756978 E-mail: michelli.silva@unesp.br	<i>Orientadora:</i> Profª Drª Rosa Maria Manzoni (Pesquisadora Responsável) Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - Unesp Bauru Telefone: (14) 3103 6081 E-mail: rm.manzoni@unesp.br
O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário(a) a participar da pesquisa “Desenvolvimento de capacidades argumentativas em crianças do ensino fundamental – anos iniciais: compreensão e produção do debate regrado”. Nesta pesquisa, buscamos entender de que forma o ensino do oral público formal pode ser utilizado como instrumento de ensino na escola, além de aplicar atividades que os permitam conhecer essa modalidade de ensino e evoluir suas capacidades de linguagem e comunicação. A motivação para a realização dessa pesquisa, está na busca pela compreensão de como articular o ensino do oral público formal e o ensino de capacidades de linguagem argumentativa, o que permitirá um maior conhecimento sobre a modalidade de ensino do oral e o desenvolvimento de capacidades para argumentar, para que o professor possa planejar seu ensino a fim de possibilitar a evolução dos alunos nas capacidades de linguagem e comunicação. A pesquisa será realizada nas aulas de língua portuguesa, seguindo a rotina de horários de aula escalados pela professora, junto à professora da turma e os alunos. A pesquisadora participará das aulas de língua portuguesa, onde serão feitas observações e anotações de como as crianças se comunicam e argumentam ao se depararem com temas polêmicos para sua faixa etária. Algumas aulas serão gravadas e transcritas para análise posterior, ficando somente no arquivo da pesquisadora e não sendo publicadas em hipótese nenhuma. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: primeiro, iremos analisar de que forma os alunos se comunicam ao argumentar, utilizando-se da linguagem oral. Depois, vamos elaborar atividades de escrita, leitura e expressão oral, de forma que elas permitam evolução no aprendizado dos alunos. Vale destacar que os benefícios da participação voluntária nesta pesquisa para o menor, pelo qual você é responsável, será a possibilidade de desenvolvimento de suas capacidades de argumentação e comunicação. Por meio da divulgação dos resultados obtidos, nesta pesquisa, pretende-se inspirar a prática docente de outros pedagogos e professores da área da linguagem e, com isso, contribuir para uma melhora nas experiências no ensino de Língua Portuguesa de outros alunos, em anos posteriores. Para participar desta pesquisa, o menor, sob sua responsabilidade, não terá nenhum custo e não receberá qualquer vantagem financeira. Ele (a) será esclarecido (a) sobre essa pesquisa e estará livre para participar ou recusar. Informamos que o responsável pelo menor, poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) na escola. A identidade do menor será tratada com padrões profissionais de sigilo, ou seja, o menor não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos nesta pesquisa são mínimos, mas podemos destacar alguns como: a possível timidez ao falar em público com os colegas da turma; os materiais escolares: lápis, borracha e folha de sulfite. O uso desses materiais, de certa forma, é seguro, mas é possível que, com o mal uso do lápis, objeto com ponta, a criança se machuque. A pesquisa também pode causar alguns desconfortos ao participante, como frustração, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das atividades. Todavia em qualquer momento os responsáveis ou alunos podem contatar a pesquisadora, assim como a professora da turma durante as aulas de língua portuguesa, que ajudaremos no que for preciso. Os resultados deste trabalho estarão à sua disposição quando finalizado.	

Reforçamos que o nome que indique a participação do menor não será divulgado. A qualquer momento poderá também solicitar maiores esclarecimentos à pesquisadora, Michelli Steffani da Silva, ou à orientadora, Profª Drª Rosa Maria Manzoni, que é a responsável pela pesquisa, pelos contatos informados na tabela no início deste documento. Bem como, entrar em contato com a docente responsável pelo Programa Residência Pedagógica, Profª Drª Thais Cristina Rodrigues Tezani da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, por meio do contato apresentado ao final do documento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida ao responsável.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade (RG) nº _____, responsável pelo menor _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão da participação do menor, sob minha responsabilidade, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável pelo menor

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora responsável

Responsável pelo Programa Residência Pedagógica: Profª Drª Thais Cristina Rodrigues Tezani - **Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP**, campus de Bauru.

Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 1321-1633 - Núcleo Res. Pres. Geisel, Bauru - SP

Telefone para contato: (14) 99115-6687 Email para contato: thais.tezani@unesp.br