

Produção de texto

■ O DEBATE REGRADO PÚBLICO: A CONTRA-ARGUMENTAÇÃO

Num debate, o objetivo dos participantes é convencer os interlocutores e o público.

Para alcançar essa finalidade, vários são os fatores que os participantes devem levar em conta: a forma de se colocar na discussão, a fluência da fala, a altura de voz, a simpatia, a clareza da exposição, o respeito pela opinião dos outros, etc.

Contudo, o que fazer se os adversários também se mostram bons debatedores? Nesse caso, ganha importância ainda maior a **qualidade dos argumentos** e a **capacidade de contra-argumentar**, isto é, de rebater os argumentos dos adversários.



Técnicas de contra-argumentação

1. Você já aprendeu que existe diferença entre **verdade** e **opinião**. Num debate, muitos dos argumentos são opiniões, não exprimem verdades absolutas — aliás, existem poucas verdades absolutas, mesmo na ciência. Assim, todo argumento pode ser questionado, posto em dúvida, mesmo que parcialmente. No plano da linguagem, devem ser empregadas expressões de refutação (discordância) total ou parcial, como **Discordo inteiramente da opinião de fulano**, ou **Concordo apenas em parte com o que disse fulano** ou **O argumento de fulano é inconsistente porque...**, e assim por diante.
2. Tente descobrir incoerências ou contradições no argumento do interlocutor; se houver, aponte-as e tire proveito da situação, transformando-as em argumentos a seu favor.
3. É comum o debatedor fazer afirmações generalizantes, como, por exemplo: “Os jovens se alimentam mal, preferem sanduíches a uma refeição completa”. Sempre que possível, procure combater o argumento com dados e informações (estatísticas, pesquisas, publicações, exemplos históricos, comparações com outros países, etc.) capazes de demonstrar que o argumento do interlocutor é falso ou apenas parcialmente verdadeiro.
4. Outro recurso para combater afirmações generalizantes é citar um ou mais exemplos de situações reais que demonstrem que o argumento do adversário é falso ou apenas parcialmente verdadeiro. Por exemplo, se possível, comece sua argumentação relatando um fato de que tenha conhecimento e, em seguida, direcione-a para a defesa de seu ponto de vista sobre o assunto.
5. No final do debate, faça uma síntese dos argumentos do adversário e dos contra-argumentos que você apresentou, demonstrando aos ouvintes que os argumentos do adversário em grande parte são incorretos, imprecisos ou apenas parcialmente verdadeiros.
6. Faça concessões: é possível que, durante o debate, você concorde em parte com algumas das idéias do adversário. Nesse caso, convém fazer concessões, isto é, admitir que o outro **tem razão em parte**. Com esse gesto de humildade, é provável que o interlocutor faça o mesmo e, assim, os adversários cheguem a um acordo.
7. Procure finalizar sua participação com uma frase de efeito — por exemplo, uma frase importante que alguém disse — ou um exemplo ilustrativo, algo que resuma ou ilustre seu ponto de vista e faça os ouvintes se sensibilizarem.

DEBATE: SEM PERDEDORES

Debate não é briga, mas confronto de idéias e de pontos de vista sobre um assunto polêmico.

Assim, não há perdedores no debate, mesmo que um debatedor saia convencido dos argumentos de seu interlocutor.

Independentemente da posição que cada um defende durante o debate, todos ganham, pois passam a ver o problema de diferentes ângulos, enriquecendo, assim, sua visão de mundo.

As figuras 14 e 15 abaixo mostram as orientações dadas para a preparação e realização do debate, onde se observa o cuidado em manter os procedimentos já vivenciados e em registrar dados para uma avaliação eficiente.

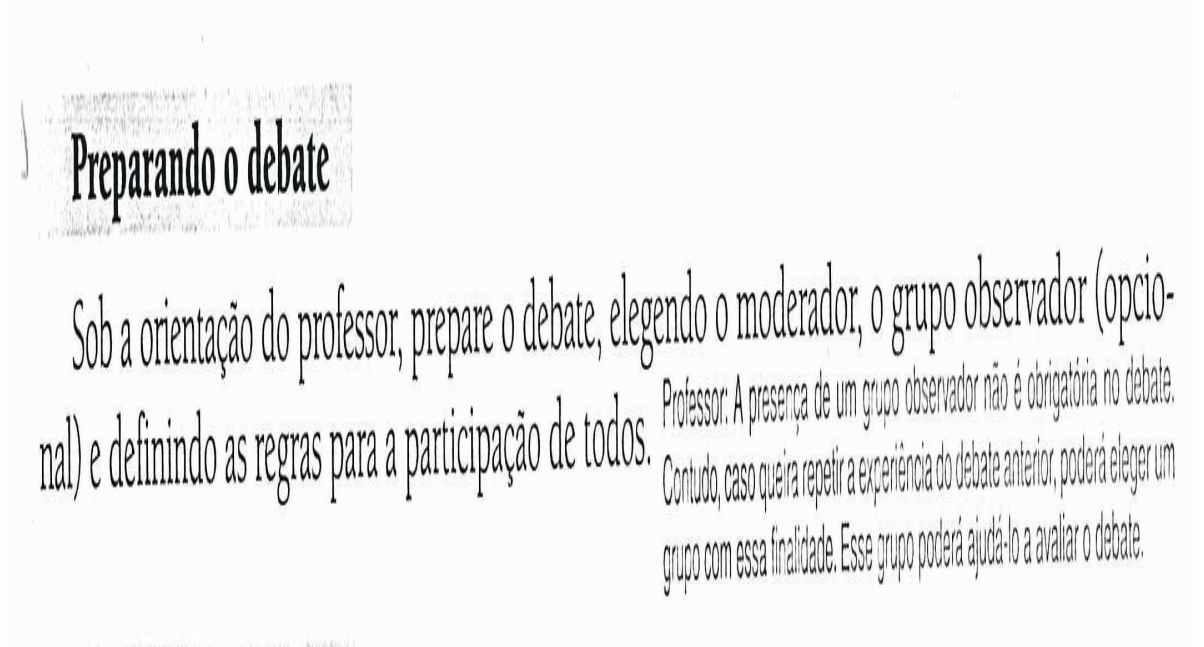


Figura 14

(Português: Linguagens, 7ª série, p. 254).

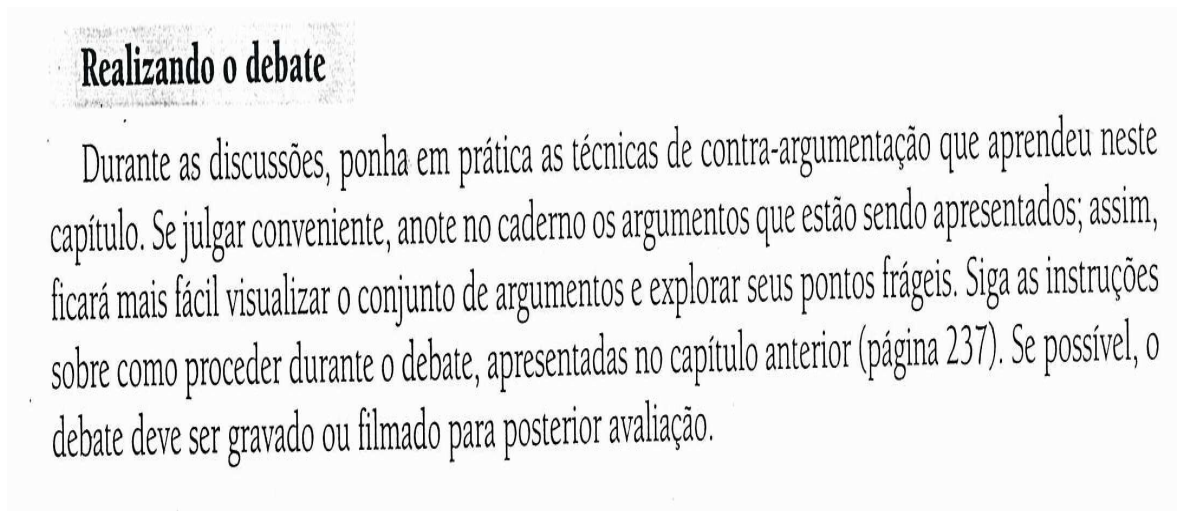


Figura 15

(Português: Linguagens, 7ª. Série, p. 254).

Na figura 14 acima, sugere-se ao professor que, embora um grupo observador seja opcional, sua presença pode ajudar na avaliação do debate.

O *projeto final* é a realização de uma mesa redonda sobre o tema da violência: quais as soluções para este problema em nosso país, sendo fornecidas várias informações sobre o assunto e sobre as características deste evento. Também é proposto que membros da comunidade, que lidam com este tema, sejam convidados, enriquecendo, assim, este momento e tornando-o ainda mais real (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 268).

O QUE É UMA MESA-REDONDA?

Da mesma família do debate regrado público, a mesa-redonda é um evento do qual participam algumas pessoas convidadas para debater um assunto de interesse naquele momento. Cada um dos convidados lê um texto previamente preparado ou fala sobre o tema. Em seguida, os participantes geralmente confrontam suas idéias, e o público também participa, dirigindo perguntas aos participantes.

O papel do moderador

Assim como no debate, o moderador é aquele que inicia e encerra os trabalhos, agradece a presença do público, esclarece a finalidade da mesa-redonda e apresenta as pessoas convidadas, anuncia o tempo estipulado para a participação de cada convidado e o tempo máximo de duração do evento, esclarece o modo como vão ser conduzidos os trabalhos, etc. É ele também quem convida o primeiro participante a falar e, após a fala de cada um, passa a palavra a outro participante.

A organização

Geralmente há uma “rodada” de participações, na qual cada um dos convidados apresenta seu texto no tempo estipulado (caso o convidado ultrapasse o tempo, o moderador deve adverti-lo). Na etapa seguinte, o coordenador dá o direito de palavra ao público, que, por escrito ou oralmente, formula perguntas a um ou mais convidados, os quais respondem.

Às vezes, dependendo das regras anunciadas pelo moderador, é possível que haja uma etapa intermediária, na qual os convidados debatem entre si as opiniões divergentes antes de serem questionados pela platéia.

1. Preparando a mesa-redonda

A classe deve ser organizada em cinco grupos, de modo que cada um seja responsável pela **pesquisa e produção de um texto** a ser apresentado durante a mesa-redonda. Os textos devem ser produzidos com vistas a responder à seguinte pergunta: **Quais as soluções para o problema da violência em nosso país?**

Antes de iniciar o trabalho de redação, os grupos devem ler o painel de textos que segue, buscar mais informações em jornais, revistas e livros, além de pesquisar em sites na Internet.

Figura 16

(Português: Linguagens, 7ª. Série, p. 268).

Segundo Silva e Mori-de-Angelis (2003, p. 191), quanto ao trabalho com gêneros orais em sala de aula, “pensar a operacionalização das propostas dos PCN ainda é uma tarefa a ser cumprida, tanto por pesquisadores, quanto por autores de livros didáticos”, nos quais o enfoque da oralidade, “reflete o estado incipiente em que se encontram as reflexões e as propostas didáticas centradas nos gêneros orais formais e públicos”.

Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004, p. 97-98) elaboraram “seqüências didáticas” para o ensino destes gêneros: conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito, cuja estrutura de base consta de quatro componentes que são a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final; depois de as testarem em numerosas salas de aula, postulam sua convicção no ensino do oral e, ao escolherem o debate, pelas razões já apontadas anteriormente nesta análise, salientaram quatro aspectos que devem ser levados em consideração na gestão do ensino: a duração, o projeto de classe e a seqüência, o material e o cansaço do professor (2004 p. 266-267).

Quanto ao primeiro aspecto, a duração, estes lingüistas sugerem “abordar de maneira progressiva e diversificada as capacidades a adquirir, isto é, repartindo, de alguma maneira, as dimensões a serem trabalhadas, em função de momentos sucessivos de aprendizagem”. Isto pôde ser verificado, nas atividades analisadas sobre o debate nas duas coleções. Os alunos foram expostos a modelos, desempenharam, gradativamente, tarefas diferentes que culminaram no debate final.

O segundo aspecto, o projeto de classe e a seqüência, também pôde ser constatado nas atividades em análise, “um acontecimento em dois tempos”, conforme denominam este autores. Na Coleção “Novo Diálogo”, a seqüência de atividades realizadas, partindo sempre de uma questão polêmica, oferece um primeiro momento de discussão que, só ao final de muito planejamento e preparação, culminará com a realização do debate propriamente dito. Já na Coleção “Português: Linguagens”, isto é diluído em três capítulos, o que permite maior familiaridade com o gênero e enfoque de diferentes aspectos: a arte de argumentar, o perfil do moderador e a habilidade de contra-argumentar. Uma proposta ainda maior é lançada ao término destes capítulos: uma mesa redonda pública.

O terceiro ponto salienta a importância do uso de um gravador ou vídeo que, embora possa trazer restrições, permitem uma avaliação mais efetiva. Nas atividades analisadas, nem sempre esta etapa foi verificada, conforme já salientado anteriormente.

O aspecto pontuado por Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004), quanto ao fato de o trabalho com o oral revelar-se fatigante para o professor, por não haver momentos em que os alunos trabalhem sozinhos, silenciosamente, permitindo ao professor fazer correções ou circular pela sala, ajudando o grupo, não procede nestes *corpora* analisados. Os autores das duas coleções propõem atividades de leitura de textos e/ou de escrita de opiniões/argumentos, permitindo que o professor intervenha, sempre que se fizer necessário. Na Coleção “Novo Diálogo”, 7ª série, estes momentos ocorrem nas páginas 116, 117, 118, 122 e 123. Na 8ª série, nas páginas 80, 82, 86 e 87 (Vide anexo).

A Coleção “Português: Linguagens” não enfatiza a necessidade da escrita como preparação do debate; os alunos trabalham individualmente apenas nos momentos de leitura; a preparação dos argumentos ocorre em grupos. O único momento explícito de escrita é verificado na proposta da mesa redonda, quando é pedido que os alunos produzam um texto argumentativo sobre o tema, de trinta a cinquenta linhas (CEREJA; MAGALHÃES, p. 271).

Outra preocupação dos referidos autores foi o tema a escolher para o debate, opinando que ele “corresponda a um contexto real e se inscreva num campo em que o aluno sinta que pode ser levado a intervir” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 261-262) levando em conta quatro dimensões:

- a) uma dimensão psicológica, tocando o interesse dos alunos;
- b) uma dimensão cognitiva, oferecendo-lhes um tema adequado a sua maturidade;
- c) uma dimensão social, abordando assuntos polêmicos de sua própria realidade, dentro ou fora da escola, para que o projeto proposto seja significativo;
- d) uma dimensão didática sugerindo temas que possam acrescentar novos conhecimentos à visão de mundo dos alunos.

Pelos temas sugeridos para os debates analisados, conclui-se que tais dimensões fizeram parte do processo de preparação e realização dos debates: “Ficar”, os pais entendem? (Português Linguagens, 7ª série, capítulo 1); Os games e os filmes violentos podem influenciar o comportamento dos jovens e, por isso, devem ser restringidos de acordo com faixas de idade? (Português Linguagens, 7ª série, capítulo 2); Menores de 18 anos devem ser condenados pelos crimes que praticam? (Português Linguagens, 7ª série, capítulo 3); Você acredita que o jovem tem condição de mudar o país? (Novo Diálogo, 7ª série, 3º módulo); O que faz alguém ser um herói no Brasil? (Novo Diálogo, 8ª série, 2º módulo).

Também interessante é a colocação feita por Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004), quanto à questão das normas da oralidade, aspecto que não foi considerado, explicitamente, em nenhuma destas atividades analisadas; todavia, ficam aqui registradas algumas observações e conclusões para propostas futuras.

A leitura das transcrições de diferentes debates levaram os referidos autores a se questionarem se as pessoas falavam tão “mal” ou se era preciso uma terapia de choque para cuidar do vício da escrita (p. 271), pois parecia difícil compreender as produções realizadas. Todavia, isto não acontecia quando passaram a escutar as gravações: tudo parecia bem mais compreensível e até os “erros” nem eram observados.

Em grande parte, eram as próprias condições de produção do discurso oral que estavam em causa: ao contrário da escrita que, em princípio, somente deixa aparecer o produto final, o discurso oral transcrito traz todos os traços de seu processo de produção (hesitações, retomadas, falsas iniciações, como traços do processo de planejamento, por exemplo). Logo, foi suficiente escutar em vez de ler, para começar a modificar nossa maneira de apreender as produções orais.

(DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 271).

Desta forma, distinguiram três níveis de intervenção que o professor poderá fazer de maneira imediata ou retardada: os problemas comunicativos devem ser tratados imediatamente para que o debate tenha prosseguimento; os discursivos (coerência interna), quer imediata ou posteriormente, mas sempre de maneira explícita; já a correção lingüística (sintaxe, morfologia e léxico), deve ser retardada para não perturbar a comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, p. 272-273).

Com estas observações, reforça-se a importância das gravações, não apenas para que tais retomadas possam ocorrer, conscientizando os alunos de suas produções orais, mas também como o momento ideal para focalizar as características inerentes à oralidade, aspecto este que não foi uma prioridade nas atividades analisadas.

Concluindo seu trabalho sobre o debate público, Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004, p. 275) trazem três importantes aspectos:

Ensinar o oral implica desenvolver o hábito de registrar, para ter o traço das produções dos alunos, assim como na escrita que, naturalmente, deixa traços duráveis; o trabalho de observação e de análise não é possível sem a ajuda da escrita. [...] Mesmo que a escrita não seja o mediador do processo de ensino-aprendizagem do oral, acaba por se constituir num instrumento muitas vezes indispensável; [...] passar pelo escrito permite passar em comum o que foi aprendido, facilita uma construção coletiva e progressiva das aprendizagens e explicita as exigências às quais ao fim da seqüência os alunos deverão responder.

6.2 A EXPOSIÇÃO ORAL

O outro gênero oral, trabalhado nos *corpora*, que esta pesquisa verificou, também com base nos princípios listados na seção 6.1, foi a exposição oral – o seminário, presente na coleção “Português: Linguagens”, no volume da 8ª série, 4ª unidade, 3º capítulo e na Coleção Novo Diálogo, no volume da 6ª série, 5º módulo.

Parece-nos evidente que a exposição deva ser tratada como objeto de ensino da expressão oral: “fazer uma exposição” – ou, segundo a terminologia freqüentemente utilizada na escola, um *seminário* – representa uma das raras atividades orais que são praticadas com muita freqüência nas salas de aula, nas aulas de francês, mas também nas de ciências, história etc.

(DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO; ZAHND, 2004, p. 215).

Ao consultarem uma pesquisa, realizada com professores de 6ª série da Suíça francófona, estes autores constataram que a exposição oral é considerada uma das três atividades mais úteis para desenvolver o domínio da oralidade, figurando em 5º lugar entre as 21 atividades propostas pelo questionário que realizaram. Parece que o mesmo acontece nas salas de aula brasileiras, como se pode verificar nesta introdução na figura 17:

■ O TEXTO EXPOSITIVO ORAL: O SEMINÁRIO

É muito comum, nas últimas séries do ensino fundamental e em todo o ensino médio e ensino superior, a apresentação de trabalhos expositivos orais para um grupo de pessoas, geralmente colegas de classe e professores. O texto oral produzido nesse tipo de situação é chamado de *seminário*, e sua utilização acontece em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

Figura 17

(Português: Linguagens, 8ª série, p. 269).