



Directores: Luis Vega y Hubert Marraud **Editora:** Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / <http://doi.org/10.15366/ria2020.20> / <https://revistas.uam.es/ria>

El género debate de opinión en el aula: reflexiones y propuesta de abordaje

Classroom debates: thoughts and approach proposals

Márcia Regina Pereira Curado Mariano

Departamento de Letras Vernáculas
Universidade Federal de Sergipe
Itabaiana, SE, BR
ma.rcpmariano@gmail.com

Débora Cunha Costa

Departamento de Letras Vernáculas
Universidade Federal de Sergipe
Itabaiana, SE, BR
deboracunhacosta@gmail.com

Artículo recibido: 25-03-2020
Artículo aceptado: 14-04-2020

RESUMEN

En este artículo, resumimos las discusiones y los resultados presentes en Gama (2018), en un trabajo defendido ante el Programa de Postgrado del Máster Profesional en Letras (Profletras) en la unidad de Itabaiana, estado de Sergipe, Brasil. Teniendo en cuenta las dificultades presentadas por los estudiantes en la producción de textos argumentativos y el poco espacio dedicado a la argumentación y a la oralidad en los materiales de enseñanza del idioma portugués, establecimos como objetivos reflexionar sobre la enseñanza de los géneros argumentativos orales y presentar una propuesta dirigida al debate de opinión. Para este fin, nos hemos basado en estudios sobre argumentación, como los de Perelman y Olbrechts-Tyteca (2005) y Fiorin (2015); géneros orales y escritos en la escuela, como Schneuwly, Dolz y colaboradores (2004); y argumentos orales en el aula, como Ribeiro (2009). Al final, verificamos que la enseñanza sistemática y planeada de géneros argumentativos orales colabora para la formación de estudiantes críticos y preparados para exponer puntos de vista en sus prácticas sociales.

PALABRAS CLAVE: argumentación, debate de opinión, enseñanza de géneros, géneros argumentativos, géneros orales, oralidad, persuasión.

ABSTRACT

This article resumes discussions and results found in Gama's Professional Master's Program in Languages and Literature thesis (2018), presented to Profletras (Programa de Mestrado Profissional em Letras) on Itabaiana, Sergipe – Brazil. Considering the difficulties identified on students when writing argumentative texts, and the low content dedicated to argumentation and orality found in Portuguese Language coursebooks, this article has established as main goals thinking over teaching argumentative speaking genres and presenting proposals focused on classroom debates. Therefore, this paper is based on studies about argumentation – such as Perelman and Tyteca (2005) and Fiorin (2015); oral and written genres education – such as Schneuwly, Dolz and collaborators (2014); and oral argumentation in classrooms – such as Ribeiro (2009). At last, it observes that a planned and systematic teaching of argumentative speaking genres collaborates to the development of critical students, well prepared to expose their points of view on their social practices.

KEYWORDS: argumentation, classroom debates, genre teaching, argumentative genres, speaking genres, orality, persuasion.



1. INTRODUCCIÓN

En la línea de las actuales preocupaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en la educación primaria y secundaria, derivadas de la necesidad de formación de alumnos críticos y conscientes de la importancia de tomar una posición en las más diversas situaciones de interacción, así como de la importancia del trabajo con los géneros discursivos orales en la disciplina de Lengua Portuguesa, presentamos en este artículo, algunas de las consideraciones realizadas y algunos de los resultados obtenidos en el desarrollo del Trabajo de Finalización, titulado *Oralidad y argumentación: una propuesta de abordaje del género debate de opinión* (Gama, 2018), defendido en el Programa de Postgrado del Máster Profesional en Letras, Profletras, en la unidad de Itabaiana, estado de Sergipe, Brasil.

En esta investigación, tuvimos como objetivo verificar la importancia de abordar los géneros orales formales argumentativos en el aula, específicamente el debate de opinión¹, y presentar una propuesta planificada de enseñanza de ese género, buscando el desarrollo crítico de la argumentación y la exposición oral persuasiva. El trabajo fue realizado en cuatro etapas: a) relevamiento y estudio teórico y bibliográfico; b) análisis de la colección de libros didácticos *Português: Linguagens*, de Cereja y Magalhães (2015)²; c) aplicación de una secuencia didáctica, con la proposición de talleres pedagógicos orientados al enfoque del género debate de opinión, en una clase del 9º año de la enseñanza primaria, en una escuela de la Red Municipal de Enseñanza de Euclides da Cunha, Bahia; d) análisis y discusión de los resultados alcanzados.

De la propuesta de intervención didáctica, surgió la necesidad de elaborar un cuaderno pedagógico para uso del profesor, a fin de detallar la secuencia didáctica de enseñanza del género debate de opinión y, de esta forma, contribuir tanto a la actualización del educador como al fomento de prácticas educativas que traten la oralidad y la argumentación como herramientas de desarrollo del sentido crítico, de la capacidad de expresión y del dominio de géneros orales formales. El referido cuaderno contiene orientaciones para el profesor y también contempla un material de estudio del género orientado hacia el alumno.³

¹ Por tratarse de un género argumentativo oral, percibimos, en nuestra investigación bibliográfica, que hay poco material disponible que incorpore al profesor en la construcción de una práctica de enseñanza orientada al desarrollo de las capacidades argumentativas y del dominio del género. Esperamos, con esta investigación, contribuir con esa demanda.

² En razón del espacio destinado a este apartado, optamos, aquí, por dejarlo fuera del análisis.

³ El trabajo completo y el cuaderno pedagógico se encuentran disponibles en:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7773/2/D%C3%89BORA_CUNHA_COSTA_GAMA%20pdf.pdf.

Considerando el lenguaje como un aspecto principal de la enseñanza y entendido como prácticas sociales que emprenden, por un lado, la adaptación del sujeto a eventos de enunciación, y por otro, la movilización de estructuras comunicativas socialmente elaboradas, valoramos en la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Portuguesa, el trabajo con diferentes géneros discursivos. Estos desempeñan un papel fundamental en la comunicación, en la medida en que actúan como mediadores entre los sujetos insertos en determinado contexto social, a través de la utilización de enunciados elaborados mediante un contenido, con una finalidad determinada. En otras palabras, las relaciones sociales se construyen a partir de eventos enunciativos y estos, a su vez, hacen emerger una serie de regularidades de uso de enunciados orales o escritos, constituyendo los géneros, "formas relativamente estables y normativas de enunciado" (Bakhtin, 2003: 286).

Aunque los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) (Brasil, 1997) atribuyen el mismo grado de importancia, tanto a los géneros orales como a los escritos, lo que se ha observado en estas últimas décadas es la predilección por el trabajo con el texto escrito en nuestras clases. De este modo, verificamos que se dejan en segundo plano actividades planificadas y sistematizadas con géneros discursivos orales, los que, por su parte, todavía se ven solo bajo la concepción de la oralidad, en las discusiones en las clases, lecturas compartidas, entre otras prácticas comunes.

Otra problemática que queda en evidencia de forma clara tiene que ver con la producción de los géneros argumentativos y es común el discurso entre los docentes de que los alumnos no logran expresarse con eficacia, posicionarse y argumentar de modo eficiente. La dificultad de la escuela en preparar alumnos para el dominio de los géneros argumentativos se ha mostrado cuando nos encontramos con los resultados de los análisis de producciones textuales elaboradas en las pruebas de ingreso a las Universidades y en el Examen Nacional de la Enseñanza Media - ENEM. Estos exámenes muestran que muchos alumnos que están en la Enseñanza Media, o que ya terminaron sus estudios, presentan serios problemas en sus producciones textuales, desproporcionados, si se tiene en cuenta el nivel de escolaridad alcanzado. Tampoco cuentan con las competencias exigidas por el examen, como por ejemplo, capacidad de desarrollar el tema por medio de una argumentación consistente, a partir de un repertorio sociocultural productivo y demostrar dominio de textos disertativo-argumentativos.

Como género argumentativo oral, el debate de opinión permitió involucrar las dos problemáticas mencionadas arriba. Además del desarrollo del lenguaje oral y de la

argumentación, este género también se constituye, de acuerdo con las temáticas abordadas, como un espacio del ejercicio de la ciudadanía, lo que presupone un sujeto situado socio-históricamente, que es capaz de cuestionar sus derechos y de participar activamente en las prácticas sociales.

La elección de este género también fue motivada por algunos cuestionamientos provenientes de nuestra experiencia en la sala de clases: ¿cómo el profesor puede abordar de forma exitosa y sistemática los géneros orales argumentativos de dominio público en el aula? ¿Cómo puede enfrentar la escuela el desafío de enseñar a los alumnos a argumentar para que desarrollen la capacidad de escucha crítica, de raciocinio analítico y de estructuración discursiva?

Mediante la búsqueda de respuestas a estos cuestionamientos surgió la propuesta de nuestro trabajo, que consistió en mostrar cómo la explotación adecuada de este género puede favorecer el desarrollo de la capacidad de exposición coherente de la opinión y del dominio de la argumentación. También permitió verificar cómo las prácticas efectivas de profesores en la sala, así como los enfoques de los libros didácticos, contribuyen a la producción efectiva o no del género abordado.

En este capítulo, retomamos algunas de estas discusiones y algunos de los autores utilizados en nuestra investigación como Schneuwly, Dolz y colaboradores (2004), Fiorin (2015), Perelman y Olbrechts-Tyteca (2005) y Ribeiro (2009), entre otros, con la expectativa de proporcionar al lector un panorama general de nuestro trabajo y colaborar con las reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación y de los géneros orales.

2. GÉNEROS ORALES Y ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Pensando en el lenguaje verbal, sabemos, en una acepción general, que toda actividad discursiva y todas las prácticas de uso de la lengua se organizan en textos orales o escritos, pero al observar nuestra vida cotidiana, podemos constatar que usamos mucho más géneros orales que escritos. Por ese motivo ¿cómo justificar que la escuela siga privilegiando prácticas de enseñanza dirigidas al aprendizaje de la escritura, dejando en segundo plano la enseñanza de lo oral? Ciertamente hay algunos factores que son preponderantes y que probablemente explican el hecho de que, sistemáticamente, no se trabajen estos géneros, como subrayan Dolz, Schneuwly y Haller (2004: 125-126):

A pesar de que el lenguaje oral está bastante presente en las aulas (en las rutinas cotidianas, en la lectura de instrucciones, en la corrección de ejercicios, etc.), se

afirma a menudo que no se enseña, a no ser incidentalmente, durante actividades diversas y poco controladas. Así, como denuncian pedagogos, sociólogos, lingüistas y formadores de profesores [...] la enseñanza escolar de la lengua oral y de su uso ocupa actualmente un lugar limitado. Los medios didácticos y las indicaciones metodológicas son relativamente raros, la formación de los profesores presenta importantes lagunas.

De acuerdo con Cruz (2012: 117), un análisis comparativo entre las colecciones de libros didácticos de portugués demostró que "hay una gran necesidad de adaptación, para la mayoría de las colecciones, con respecto a trabajar con lo oral, en términos más generales y, específicamente, en el trato con los géneros de modalidad oral". El autor resalta que, aunque las colecciones han evidenciado la propuesta interactiva de una enseñanza de la lengua, los géneros textuales escritos todavía ganan proporción amplia de trabajo, por lo cual sugiere que el espacio destinado a la oralidad sea "revisado pues, caso contrario, la escuela puede no lograr preparar adecuadamente al alumno para situaciones de interacción por las que va a pasar fuera del ambiente escolar, como una entrevista de empleo, por ejemplo" (Cruz, 2012: 117).

En lo que se refiere a la formación de los profesores, observamos que, por regla general, hay una dificultad en transponer el conocimiento teórico estudiado en las Universidades en conocimientos didácticos y prácticos destinados a la enseñanza en los primeros niveles. En la enseñanza de la Lengua Portuguesa, según Araújo *et al* (2016: 50), no alcanza apenas conocer, por ejemplo, la enseñanza de los géneros orales, la formación debe incluir, sobre todo, "cómo enseñar estos géneros, entre otros, en las escuelas de la educación básica".

Al respecto, tenemos en cuenta que si bien los niños llegan a la escuela con cierto dominio de la modalidad oral de la lengua, evidencian la necesidad de definir las características de lo oral a ser enseñado, pues solo a través de esa condición es que "se puede promoverlo de simple objeto de aprendizaje al nivel de objeto de enseñanza reconocido por la institución escolar, como lo son la producción escrita, la gramática o la literatura" (Dolz, Schneuwly y Haller, 2004: 126).

El establecimiento de lo oral como objeto legítimo de enseñanza exige, ante todo, "que se aclare qué tipo de prácticas orales de lenguaje serán trabajadas en la escuela y una caracterización de las especificidades lingüísticas y de los saberes prácticos en ellas implicados" (Dolz, Schneuwly y Haller, 2004: 146). Es decir, presupone el trabajo de apropiación de los géneros, ya que estos "constituyen la referencia esencial para alcanzar la infinita variedad de prácticas de lenguaje y el medio de tratar la heterogeneidad constitutiva de las unidades textuales" (Dolz, Schneuwly y Haller, 2004: 146).

Así, es tarea de la escuela, entre otras, "llevar a los alumnos a superar las formas de producción oral cotidianas para que se encuentren con otras formas más institucionales, mediadas, parcialmente reguladas por restricciones exteriores" (Dolz, Schneuwly y Haller, 2004: 146). Por ello, en lugar de abordar los géneros usados en la vida privada cotidiana, necesitamos dar una atención especial a los géneros orales públicos y formales, no utilizados por los alumnos en el día a día.

Los autores subrayan que, aunque pertenezcan a situaciones de inmediatez, los géneros orales formales públicos exigen anticipación; es decir, preparación. En una exposición oral, por ejemplo, el carácter de improvisación surge en el sentido de adaptación a la situación enunciativa y no en la perspectiva de la no planificación del habla. Es justamente en este aspecto que reside la enseñanza de géneros orales formales públicos en la escuela: el de proporcionar al alumno la percepción de que existen parámetros enunciativos y sociales para cada uno de los géneros y cada una de las situaciones del contexto de uso, aspectos que difícilmente son aprendidos en el uso cotidiano de la lengua sin una intervención didáctica.

Algunos de los géneros orales públicos tomados como ejemplo por Dolz, Schneuwly y Haller (2004) también pueden caracterizarse como géneros argumentativos, como la discusión en grupo y el propio debate, escogido por nosotros en este estudio. También pueden encuadrarse como géneros que exigen/facilitan el desarrollo y la exposición de la argumentación, por ejemplo, el testimonio oficial. Así como sucede con los géneros orales, hacemos uso de la argumentación cotidianamente y desde muy temprano, en situaciones diversas como buscar influenciar a nuestro interlocutor, modificar y negociar puntos de vista, mantener o tomar el poder, ser aceptado por un determinado grupo social; o sea, alcanzar objetivos también heterogéneos. Sin embargo, la enseñanza de la argumentación parece no tener, del mismo modo, un espacio valorado en la clase y en los libros didácticos⁴; mucho menos lo tienen los géneros argumentativos orales.

De acuerdo con Ribeiro (2009: 17), "Los niños son capaces de argumentar desde muy temprano" y "esa capacidad argumentativa se amplía a partir de sus

⁴ En nuestro trabajo (Gama, 2018), como ya expusimos en la Introducción de este capítulo, analizamos el abordaje de la argumentación en una colección de libros didácticos y nuestros resultados sostienen esta afirmación. En otra oportunidad (Mariano, 2015), ya nos habíamos dedicado a analizar el espacio reservado al género argumentativo editorial en un libro didáctico, lo que nos llevó a percibir una mayor dedicación a la estructura textual del género que a los aspectos sociales e interaccionales involucrados en la producción de textos argumentativos, la elección de argumentos, el tema, la adaptación al auditorio, etc. En Santos y Azevedo (2017), donde también se analiza esta cuestión, vimos cómo la transposición de la teoría para las prácticas de producción de género sugeridas en los libros didácticos sigue siendo problemática, en la medida en que los aspectos lingüísticos son más valorados que los discursivos.

experiencias con prácticas discursivas"; o sea, es en la interacción social con otros adultos y niños que ellos "revelan ser capaces de construir los más diversos tipos de argumentos, como el de autoridad, por ejemplo".

Sobre el "surgimiento" de la argumentación, Fiorin (2015: 9) aclara que:

La vida en sociedad trajo a los seres humanos un aprendizaje extremadamente importante: no se podrían resolver todas las cuestiones por la fuerza, era necesario usar la palabra para persuadir a otros a hacer algo. Por eso, la aparición de la argumentación está vinculada a la vida en sociedad y, principalmente, al surgimiento de las primeras democracias.

De acuerdo con el autor, "todo discurso tiene una dimensión argumentativa. Algunos se presentan como explícitamente argumentativos (por ejemplo, el discurso político, el discurso publicitario), mientras otros no se presentan como tal "como es el caso del discurso didáctico, romántico, lírico, entre otros" (Fiorin, 2015: 9).

Por otro lado, Marques (2011), subraya que la argumentación, como actividad lingüística, está fundamentada en un proceso intelectual, pues surge de una situación de divergencia de opiniones en la que el objetivo central es defender, de forma persuasiva,

un determinado punto de vista, por medio de un texto argumentativo constituido, en su forma elemental, por argumentos que sostienen una determinada conclusión. Por exigir la presencia, explícita o implícita, de dos actores, un locutor y un alocutario, la argumentación es, por naturaleza, una actividad dialógica, siendo los textos argumentativos inherentemente polifónicos (Marques, 2011: 134).

Por su importancia en la comunicación, la argumentación viene siendo estudiada por el hombre desde la Antigüedad, por la Retórica Clásica, hasta la actualidad, con las nuevas retóricas y otros estudios del texto y del discurso. Según Ribero (2009), la Retórica Clásica concentraba sus estudios en el arte de hablar en público y la argumentación era vista como una técnica pedagógica que servía para dar la posibilidad a las personas de acceder a un conocimiento establecido y, por medio de los discursos, defenderse y defender sus derechos. En esta óptica filosófica, la argumentación solo tiene validez cuando se acepta, o sea, cuando alcanza la persuasión del auditorio.

En el *Tratado de Argumentación: la nueva retórica*, de 1958, Perelman y Olbrechts-Tyteca también traen para el seno de los estudios de la argumentación la preocupación por los textos escritos, no solo por la producción, sino también por el análisis de las estrategias argumentativas utilizadas en la búsqueda de la adhesión del auditorio. Este último es el interlocutor/enunciario (individual o colectivo), y es aquel a quien dirigimos nuestros argumentos. A partir de él, conseguimos desarrollar "cualquier

argumentación" (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2005: 6); es decir, él también es un co-enunciador de nuestros discursos. Es, por lo tanto, la relación entre orador y auditorio la que constituye el sentido de la argumentación. Luego, la argumentación es un producto de la interacción social, oriunda de procesos discursivos.

Así, teniendo en vista esta omnipresencia de la argumentación en diferentes estudios y en los usos lingüísticos cotidianos del hablante, ¿por qué todavía tiene un espacio tan poco destacado en la enseñanza?

Los PCN de Lengua Portuguesa destacan que uno de los objetivos de la enseñanza de la lengua debe ser el de proporcionar a los alumnos conocimientos que les permitan utilizarla "para mejorar la calidad de sus relaciones personales, ser capaces de expresar sus sentimientos, experiencias, ideas y opiniones, así como acoger, interpretar y considerar los de los demás, oponiéndose cuando sea necesario" (Brasil, 1997: 33). Entendemos que la contraposición de ideas y opiniones configura el empleo de la argumentación y justamente en esto consiste el uso del lenguaje para el ejercicio legítimo de la ciudadanía.

En este sentido, tanto la enseñanza de lo oral como de la argumentación demandan el establecimiento de prácticas educativas planificadas y estructuradas que contemplen un estudio sistemático, como por ejemplo, la enseñanza del género debate de opinión, aquí sugerida.

3. EL GÉNERO DEBATE DE OPINIÓN COMO OBJETO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

A pesar de ser un género que enriquece la práctica educativa de los profesores y favorece la formación de ciudadanos críticos, desafortunadamente, la inserción del debate de opinión en las aulas, así como de otros géneros argumentativos, la mayoría de las veces, ha aparecido apenas como cumplimiento del currículo exigido, sobre todo, en los últimos años de la enseñanza primaria. Además, la (a veces) deficitaria formación académica del profesor de Lengua Portuguesa, la enseñanza de lenguas aún basada en la concepción tradicional, la insuficiencia de recursos didácticos y la falta de formación continua son factores que dificultan que se trabaje este género en el aula. Después de todo, debatir va mucho más allá de la utilización del lenguaje para la reflexión de cualquier tema. Es un trabajo que exige la construcción, mediante el lenguaje, de intervenciones que adquieren la constitución de argumentos de varios tipos, a través de comparaciones, concesiones, recurso de autoridad, ejemplificación, justificaciones, recurrencia a diversos modos de refutación, establecimiento de

analogías, descripciones, relatos, intermediación de conflictos, modos de expresión; en fin, un conjunto de estrategias lingüísticas, discursivas, interactivas y cognitivas.

Como señalan Ruiz y Leitão (2014: 82), las relaciones entre argumentación y educación permiten afirmar:

la argumentación -que tiene entre sus características centrales la problematización de puntos de vista, la revisión continua de esos mismos puntos de vista y la reflexión sobre sus fundamentos y límites- constituye el camino posible para promover el aprendizaje de contenidos y de formas de raciocinio propias de la actividad científica, tanto como desarrollar el pensamiento reflexivo y, por esta vía, contribuir a la formación de ciudadanos críticos.

En este sentido, nuestras experiencias en el aula deben ser pautadas en la planificación de acciones que permitan la creación de espacios seguros, en los cuales los educandos tengan la oportunidad de asumir sus puntos de vista y de considerar legítimos los de los demás, con la disposición de reconocerlos; también, como alguien que sabe y que tiene algo que decir. Es primordial ofrecer espacios en los que, en vez de solicitar las participaciones de los alumnos apenas como exposiciones de conceptos descontextualizados, reproducidos mecánicamente, podamos promover prácticas de enseñanza y aprendizaje que sirvan de base a diferentes modos de posicionarse a través del lenguaje. En este sentido, el debate nos parece uno de los espacios adecuados para ello.

En cuanto a la definición del género debate de opinión, de acuerdo con Dolz y Schneuwly (1998: 66, apud Ribeiro, 2009: 49), es “una discusión sobre una cuestión controvertida entre muchos participantes que expresan sus opiniones o actitudes, intentando modificar las de los demás o ajustando las propias con el objetivo de construir una respuesta común a la cuestión inicial”. En este sentido, para los autores, el debate de opinión puede ser concebido como un género en el cual la dimensión sociodiscursiva se manifiesta, puesto que permite a los individuos la profundización de conocimientos a través de la exploración de opiniones controvertidas, del desarrollo de nuevas percepciones y nuevos argumentos.

Por este motivo, como señalan Dolz, Schneuwly y Pietro (2004), el debate desempeña un papel importante en nuestra sociedad y se hace necesario en la escuela actual, puesto que, como género perteneciente a las formas orales de comunicación, demanda un conjunto de capacidades privilegiadas: “la gestión de la palabra entre los participantes, escucha del otro, recuperación de su discurso en sus propias intervenciones, etc.”. Por lo tanto, este género pone en juego

capacidades fundamentales, tanto desde el punto de vista lingüístico (técnicas de reanudación del discurso del otro, marcas de refutación, etc.), cognitivo (capacidad crítica) y social (escucha y respeto por el otro), como desde el punto de vista individual (capacidad de situarse) (...), de tomar posición, construcción de la identidad. Además, se trata de un género relativamente bien definido, del cual a menudo los alumnos tienen cierto conocimiento [...] (Dolz, Schneuwly y Pietro, 2004: 214).

En esta línea, conviene enumerar tres formas sobre cómo el género debate se organiza y que pueden ser adecuadas para el trabajo en el aula, de acuerdo con Dolz, Schneuwly y Pietro (2004). La primera de ellas, el debate de opinión de fondo controvertido, tiene por finalidad discutir una cuestión polémica introducida en un tema cualquiera, con el fin de evidenciar las tomas de posición de los interlocutores a través de la colocación en común de las opiniones. Según los autores, este tipo de debate permite confrontaciones y desplazamientos de sentido, como “un poderoso medio no solo de comprender un asunto controvertido en sus diferentes facetas, sino también de forjar una opinión o de transformarla” (Dolz, Schneuwly y Pietro, 2004: 215).

Por lo tanto, el objetivo del debate de opinión es discutir un tema a través de la presentación de argumentos que validen las tomas de posición de los interlocutores. Estos poseen una intención en común: influenciar el posicionamiento del otro para modificarlo o, en un efecto inverso, modificar su opinión por el discurso del oponente.

En general, el debate de opinión que elegimos se estructura de la siguiente manera: 1) se selecciona un tema, generalmente una cuestión controvertida que trae opiniones divergentes; 2) se eligen los participantes y se define el moderador cuyo papel es de coordinar y organizar los turnos de habla y la exposición de los argumentos, así como las reglas, junto con los participantes; 3) se inicia el debate con la presentación de los argumentos y la mediación del moderador; 4) se cierra el debate con la finalización del tiempo previsto.

Otra forma que el debate puede presentar refiere a lo deliberativo. En este tipo de debate, la argumentación asume otro papel: la toma de decisión, a partir de una pregunta que exige una respuesta consensuada, como “¿Qué libro leer colectivamente?”, “¿A dónde ir en el viaje de graduación?”. Así, este tipo de debate es “necesario cada vez que hay elecciones o intereses opuestos” (Dolz, Schneuwly y Pietro, 2004: 215), y donde la resolución es deseada por todos y servirá también a todos.

La tercera y última forma evidenciada por Dolz, Schneuwly y Pietro (2004) se refiere al debate para la resolución de problemas. Este tipo de debate es ideal tanto para el entendimiento de un problema que haya surgido en la clase y/o en la escuela como para la construcción de saberes y conocimientos científicos, puesto que “una solución

existe, pero no es conocida y hay que elaborarla colectivamente, explorando las contribuciones de cada participante” (Dolz, Schneuwly y Pietro, 2004: 216). Así, su utilización en el ambiente escolar puede favorecer la ampliación de las capacidades de los alumnos para escuchar al otro, intercambiar conocimientos, negociar, buscar soluciones en conjunto.

Mediante reflexiones acerca de la importancia del género debate, y habiendo optado por la primera forma presentada por los autores, surge una cuestión crucial: ¿qué aspectos del debate de opinión pueden trabajarse en el aula? Siguiendo a Dolz, Schneuwly y Pietro (2004: 217), los aspectos relevantes son los siguientes: estructura de los argumentos, gestión del debate e interacción, responsabilidad enunciativa, modificaciones, nominalizaciones y conectivos, elección del tema, entre otros. En lo que respecta a la estructura de los argumentos, los autores señalan que el profesor puede centrar la atención para la orientación y la fuerza argumentativa, así como los tipos de argumentos, como ejemplos, recursos a los hechos, argumentos de autoridad, yuxtaposición de argumentos diferentes⁵. Otro aspecto importante es realizar un abordaje que permita al alumno dominar la identificación de una controversia, factor indispensable para el establecimiento del debate, ya que sin conflicto, sin enfrentamiento, no hay espacio para la argumentación.

En lo que se refiere a la gestión del debate es interesante que el profesor aborde las técnicas de apertura y cierre de los intercambios de turnos de habla, distribución de la palabra, refutaciones, reformulación de la posición de los otros participantes y duración de las enunciaciones. Es necesario trabajar también la propia interacción, la escucha del otro y reanudación de su discurso, por ejemplo, por medio de la reformulación. En este aspecto se debe tratar el papel del mediador o moderador, puesto que este tiene la función esencial de coordinar el debate mediante la indicación de los turnos de habla de cada participante, del control del tiempo del habla, de la interferencia.

Paralelamente a la gestión del debate, Dolz, Schneuwly y Pietro (2004) sugieren algunas orientaciones sobre la gestión de la enseñanza. De acuerdo con los autores, corresponde al profesor: a) establecer objetivos claros en la realización del debate; b) vincular la producción del género a un proyecto mayor, de forma interdisciplinaria; c) coordinar la gestión del uso de materiales imprescindibles para el registro del debate; d)

⁵ Se nota en los autores, un trabajo en conjunto para la producción del género debate, de los aspectos relacionados a la argumentación en la lengua (o argumentatividad), “inherente a los discursos”, y de aquellos relacionados a la argumentación discursiva, que es nuestro interés aquí, teniendo en vista la construcción, en la sala de clase, de una situación argumentativa (Grácio, 2013: 36-37).

hacer uso de material escrito en el momento de preparación del debate, siempre que estos no lleguen a descaracterizar el propio objeto de aprendizaje.

En relación con la responsabilidad enunciativa del discurso y las modalizaciones, los autores subrayan la necesidad de “realizar actividades en torno a la lengua y sus marcas, tales como nominalizaciones y conectivos que permiten orientar, reformular, ejemplificar, citar, responsabilizarse por el discurso” (Dolz, Schneuwly y Pietro, 2004: 229-230). De acuerdo con los estudiosos, estos elementos son fundamentales para que, de hecho, el debate sea desarrollado, puesto que son ellos quienes posibilitarán la creación de un legítimo espacio de discusión.

El mismo cuidado y abordaje debe dársele a la elección del tema a debatir, ya que no basta que se trate de un tema de interés para los alumnos, también es necesario que sea un tema que permita el real desarrollo de un debate, que sea controvertido, para que diferentes opiniones puedan ser expuestas durante la actividad. Al mismo tiempo, debe ser un tema conocido por los alumnos, no muy complejo o inadecuado para la edad, a fin de que ellos tengan conocimiento suficiente para exponer sus puntos de vista o que consigan comprender los documentos y materiales puestos a disposición por el profesor sobre el tema. Por otro lado, un tema demasiado simple puede ser desalentador.

A partir de estas consideraciones⁶, desarrollamos una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza del género debate de opinión junto a una clase de 9º año de la enseñanza primaria, en una escuela de la Red Municipal de Enseñanza de Euclides de la Cunha - BA, donde impartimos 18 clases.

La secuencia didáctica estuvo basada en el modelo de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) y adaptada de acuerdo con nuestros objetivos, en las siguientes etapas: estudio inicial (exposición oral sobre tema polémico, elección de un tema para la producción inicial y análisis de argumentación en textos); producción inicial (1º debate); taller 1 (debate de opinión: profundización de las características y definición del género); taller 2 (argumentación: tipos de argumento, mecanismos argumentativos, operaciones lingüísticas argumentativas. Recursos expresivos y modalizaciones. Análisis de los argumentos utilizados por los participantes); taller 3 (preparación para la producción final: elección del tema con la participación de los alumnos, búsqueda y selección de informaciones referentes al tema, planificación del debate, definición de los

⁶ Y de otras que no fueron aquí incluidas por falta de espacio, pero que pueden ser observadas a lo largo de este trabajo.

papeles de cada participante, elaboración previa de los argumentos, preparación de la hoja de ruta con los detalles para la ejecución de la producción final); producción final.

A continuación, destacamos algunos resultados de ese trabajo en las etapas de producción inicial y producción final del debate de opinión.

4. EL GÉNERO DEBATE DE OPINIÓN: ANÁLISIS DE PRODUCCIONES

En nuestros análisis, aquí solo ejemplificados, procuramos observar, a través de las transcripciones de los debates inicial y final, cómo se dio la comprensión de los alumnos frente a la composición del género, en relación a su adecuación, al lenguaje utilizado en las producciones, a las habilidades argumentativas expresadas por medio del uso de recursos lingüísticos y discursivos, como veremos a continuación⁷.

4.1. Producción inicial

El primer debate que corresponde a la producción inicial tuvo como tema “El celular en la clase: villano o evolución pedagógica”, teniendo en cuenta la sugerencia de Cereja y de Magalhães (2015) en el libro de texto de Lengua Portuguesa del 9º año de enseñanza primaria. La intención de utilizar la producción sugerida por los autores se debió a la preocupación por introducir el libro didáctico en nuestra propuesta, teniendo en cuenta que este es uno de los pocos instrumentos a los que el profesor de escuela pública tiene acceso.

En lo que respecta a la organización y gestión del debate que correspondió a la primera producción, debemos señalar que, como el objetivo era tanto motivar a los alumnos como percibir las capacidades y conocimientos que ya disponían, asumimos el papel de mediador.

En cuanto a los mecanismos argumentativos empleados por los alumnos en sus exposiciones, notamos que algunas técnicas como las de refutación y sustentación de posicionamientos, además de algunos tipos de argumentos, se hicieron recurrentes en los discursos pronunciados. Veamos:

Moderador: Grupo B: ... tiene el derecho de réplica... participante dos \ **D2:** si buscamos una manera... de aliar el celular al aula y al (módulo) educativo... podemos aumentar nuestro nivel de (...)... sabemos que los jóvenes (saben) los beneficios que él puede promover (varios)... ejemplos... podemos anotar un día... o un asunto importante para trabajos escolares... podemos consultar algunos ejemplares... o hasta incluso (investigar)... especialistas en la enseñanza a

⁷ La letra D identifica al debatidor y se la acompaña de un número correspondiente al número del alumno participante.

distancia... ya consideraron el celular como aliado para la educación por su facilidad de acceso... ejemplos... los profesores pueden usar los celulares en las clases... (no cuando faltan) desde que (lo usen de) tareas... ejercicios de lectura... y programación cultural...ejercicios preparatorios...otros consejos pueden ser enviados por mensajes () \ **Moderadora:** vamos ahora el grupo A tiene derecho a réplica... mediante el: la réplica hecha por el grupo B... qué es lo que el grupo A tiene para decir \ **D1: pero ellos ya pensaron en lo que puede generar (consecuencias)? (...) y ellos pueden desinteresarse por las clases... pueden quedar desinteresados por las clases y distraerse totalmente** (subrayado nuestro).

Como podemos observar, el participante D2 en réplica a lo que D1 había colocado anteriormente (el celular como una distracción para los alumnos), afirma que puede ser un aliado para promover niveles de aprendizaje y presenta argumentos que validan su afirmación, incluso citando que expertos en enseñanza a distancia consideran el móvil como un socio de la escuela. Sin embargo, a continuación, el participante D1 contra-argumenta, preguntando si los expertos ya pensaron en las consecuencias, como por ejemplo, el desinterés de los alumnos en las clases. He aquí, por lo tanto, lo que llamamos refutación, así como también aparece asociado el movimiento de sustentación de la posición, pues D1 sostiene en la réplica su punto de vista exhibido en la respuesta a la pregunta.

En lo que se refiere al uso de argumentos, logramos identificar tres tipos: argumento por causa y consecuencia, ejemplificación -el más utilizado-, y autoridad. El argumento por el ejemplo puede ser visto en el pasaje citado más arriba, en "**D2 - podemos anotar un día... o un asunto importante para trabajos escolares... podemos consultar algunos ejemplares... o incluso (investigar) [...] los profesores pueden usar los celulares en las clases...** (no cuando faltan) desde que (los usen de) **tareas... ejercicios de lectura... y programación cultural... ejercicios preparatorios...** otros consejos pueden ser enviados por mensajes ()" (subrayado nuestro); y en el que sigue debajo:

D3: [...] eh: como **ejemplo aquí voy a citar una escuela en los Estados Unidos... donde ellos no usan... eh: cuadernos que tengan hojas... ellos sólo usan notebooks... eh: tablets y smartphones...** y el rendimiento de esos alumnos en esa escuela fue muy grande ... (subrayado nuestro).

La argumentación por causa y consecuencia aparece en el pasaje citado más arriba y en el siguiente posicionamiento del participante D5: "[...] y también se ha registrado que la (ansiedad) es mayor entre los alumnos que usan el celular en el aula... en otras palabras... es que **los alumnos que usan el celular en el aula aprenden menos**". Ya, la cita de autoridad aparece en el discurso de D7 cuando él afirma que "[...] ya (tenemos) recomendaciones del **gobierno** sobre como crear o actualizar políticas ligadas al

aprendizaje móvil... concientizar sobre su importancia... [...]". Otra cita de autoridad aparece en el discurso de D2 cuando dice que "[...] **especialistas en enseñanza a distancia...** ya consideraron el celular como un aliado para la educación por su facilidad de acceso [...]" (subrayado nuestro).

4.1. Producción final

El segundo debate, que corresponde a la producción final, tuvo por finalidad la conclusión de la secuencia didáctica, así como dar la oportunidad a los alumnos de poner en práctica las nociones e instrumentos trabajados en el transcurso de los talleres. A diferencia de lo que ocurrió en la producción inicial, optamos por no trabajar el tema sugerido por Cereja y Magalhães (2015), sino proceder a la elección colectiva. El único tema en que los posicionamientos presentaron equilibrio de opiniones en contra y a favor, para que el debate fuera posible, fue "El uso de animales en experimentos científicos: ¿crueldad o mal necesario?".

En relación con el contenido, observamos que la mayoría de los participantes comprendió el tema, aunque fue posible constatar que algunos de ellos no atendieron a lo que fue solicitado por la moderadora en la cuestión planteada, lo que, de hecho, acabó por hacer incoherentes algunos argumentos que plantearon.

La actuación de la moderadora fue de suma importancia para que la dinámica del debate ocurriera de forma exitosa. Esto muestra que el abordaje del género a través de secuencia didáctica contribuye a ayudar al alumno a entender y dominar prácticas de lenguaje, no sólo orales, sino también escritas. Otro aspecto que merece mención es el avance en lo que se refiere al comportamiento de la clase frente al hecho de saber oír al compañero, esperar el turno para hablar.

En esta segunda producción, notamos algunos avances en relación con el uso de los recursos y técnicas argumentativas. Aunque los tipos de argumento utilizados no han variado mucho en relación con la producción inicial, es posible percibir una elaboración más adecuada al género y una preocupación mayor por la fundamentación de los argumentos. Otra observación que conviene hacer se refiere al mantenimiento de los turnos de habla, pues, durante el primer debate, percibimos que, en su mayoría, los discursos se presentaban tan moderadamente que los treinta segundos reservados a la exposición de los argumentos no eran totalmente utilizados. A través del análisis del segundo debate, vemos cómo la mayoría de los turnos se muestran más desarrollados, con mejor aprovechamiento del tiempo disponible.

En lo que se refiere a los tipos de argumentos, observamos que el segundo debate trae además argumentación por ejemplificación, cita de autoridad, causa y consecuencia. A continuación podemos observar un ejemplo de esta última:

D9: no... pues como ya sabemos... no siempre los resultados obtenidos en animales... son los mismos obtenidos en seres humanos... considerando también que los animales también tienen comportamientos ()... o sea... ellos sienten dolor frente a ese tipo de experimento... y también que:::... e::: (solo eso) \ **Moderadora:** ahora D10 tiene derecho a réplica... treinta segundos \ **D10:** ((ruidos)) sabemos que los animales son sometidos a comités de ética... (para) no causar sufrimiento o dolor... (y sí) crear normas que protejan el bienestar de estos animales en pruebas en Brasil... **no utilizar esos animales haría que la ciencia brasileña dependiera de la tecnología externa** \ **Moderadora:** D9 tiempo con derecho a réplica... vas a pasar o vas a hablar? ((ruidos)) \ **D9:** yo no estoy de acuerdo... porque... eh:: aunque... tengan cuidado de los animales (en esos lugares)... eh ::... **el proceso no puede ser interrumpido... si fuera interrumpido... eh::... eh::... la interrupción puede influir en la:... en los resultados del experimento... entonces no tendría como pasar por ese procedimiento sin sentir dolor... a no ser que interrumpieran el proceso... y si interrumpiera el proceso influiría en los resultados** (subrayado nuestro).

Como podemos observar, cuando D10, en su réplica, argumenta que en el caso de que no se utilicen animales en investigaciones la ciencia brasileña dependería de la tecnología externa, o sea, de otros países, el participante hace uso del argumento de causa y consecuencia para validar su punto de vista. Seguidamente, el debatiente D9 presenta una refutación, a partir del uso de la expresión "yo no estoy de acuerdo", y reafirma su posición mostrando las consecuencias que la interrupción del proceso puede causar en los resultados del experimento.

Otro tipo de argumento utilizado es la ejemplificación. En el discurso del D19 es posible percibir cómo este presenta, en la réplica al D20, los beneficios del experimento para los propios animales, así como las reglas para el uso de cobayas, implementadas desde 2008. Veamos:

D19: pero las pruebas en animales... benefician también a los propios animales... **pues son usados en desarrollos de raciones... vacunas... y medicamentos** (detectados)... y sin contar... **que desde 2008... para un científico brasileño realizar investigaciones con cobayos animales... tiene que obedecer varios tipos de reglas que benefician a los animales...** (el subrayado nuestro).

En la exposición del participante D25 también podemos verificar el uso del argumento por el ejemplo, cuando reconoce que la actitud de un grupo de activistas de amenazar científicos ha sido errónea y afirma que hay otras formas de resolución, sin usar la violencia, como podemos observar:

D25: sí... reconocemos que los activistas se equivocaron... pues hay formas de combatir eso... sin agresiones... **y sí con diálogo... reuniones... debates...** (subrayado nuestro).

Observamos también el empleo de la argumentación mediante datos numéricos, un argumento del lugar de la cantidad. En los extractos siguientes veremos cómo los participantes D17 y D27 presentan el uso de los datos para validar sus opiniones.

D17: noventa y cinco por ciento de las drogas homologadas... por pruebas en animales... son inmediatamente descartadas... innecesarias o peligrosas a los humanos... por eso creo que no tenemos derecho a hacerlos sufrir \ **D27:** en mi opinión... el uso de animales en investigación es válido porque el **dos por ciento** de las enfermedades humanas son constatadas a través de animales... entonces es mejor usar un animal que usar una persona para hacer la experiencia (subrayado nuestro).

También observamos el empleo de argumentos de autoridad, en el que se utiliza la voz de otras personas que confirman la opinión del orador:

D19: [...] los experimentos con animales son sometidos al comité de ética... el énfasis principal... es no causar sufrimiento o dolor... y el consejo nacional de control y experiencia animal que es el **CONCEA**... establece normas que protegen el bienestar de estos animales \ **D24:** creo que el D23 está equivocado... pues ignora el hecho de que experimentos en laboratorio causan dolores (enormes) en cualquiera que sea el cobayo... **un grupo de científicos** ya comprobó que animales no humanos también poseen los llamados sustratos neurológicos que es lo que causa dolor... entonces yo creo que (nadie) tiene el derecho de causar dolor en los animales... siendo que hay otros medios para hacer esas investigaciones (subrayado nuestro).

En lo que concierne al uso de las expresiones argumentativas, verificamos avances significativos en los posicionamientos evidenciados por los alumnos, pues la mayoría presentó expresiones de concordancia, discordancia y toma de posición, tales como “yo no estoy de acuerdo”, “estoy de acuerdo”, “en mi opinión”, “me parece correcto / equivocado”, “estoy en contra”, “al contrario de lo que muchos piensan”, “yo digo que”. Además, notamos que algunos participantes presentan, en sus posicionamientos, técnicas de refutación y contra-argumentación más elaboradas, que fueron estudiadas en el cuaderno teórico de argumentación.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo, por medio de la recuperación de algunas reflexiones presentes en nuestro trabajo (Gama, 2018), procuramos reforzar la importancia de la enseñanza de los géneros orales y de los géneros argumentativos, muchas veces, dejados en segundo plano en los libros didácticos y en las prácticas del profesor de Educación Básica. Elegimos el debate de opinión para discutir la necesidad de una enseñanza sistemática

de géneros orales formales y de estrategias argumentativas en la búsqueda de la formación de alumnos más críticos, conscientes de la necesidad de posicionamientos sobre diferentes temas y preparados para el uso del lenguaje en situaciones comunicativas diversas.

En vista de los aspectos resaltados en los breves análisis aquí presentados, pudimos constatar los avances y desafíos en lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje del género debate de opinión. A través de la comparación entre el desempeño de los alumnos en la primera y en la última producción, percibimos cambios en lo que concierne al uso de los mecanismos y de las técnicas argumentativas, así como en el ejercicio de escucha y respeto al habla del interlocutor. Esto evidencia que el trabajo realizado durante la aplicación de la secuencia didáctica en forma de talleres produjo aprendizajes significativos, aunque este desarrollo no fue alcanzado de igual modo por todos los alumnos involucrados.

Es indispensable resaltar que el trabajo con el género debate de opinión en la clase donde se realizaron las actividades no se agotó cuando la secuencia fue concluida en la producción final. Sin embargo, debe verse siempre como punto de partida para observar la necesidad de eventuales retornos a puntos que no fueron satisfactorios y, así, planificar la continuación del trabajo realizado.

De esta forma, destacamos algunos puntos a ser revisados. Por una parte, en relación con la elección del tema y el número de participantes, en el caso de la producción final, el tema parece no haber incluido a todos o no era conocido por todos los alumnos, lo que impidió una participación homogénea, aún más en un grupo numeroso (28 alumnos en la producción final). Por otra parte, la falta de actividades relacionadas con el lenguaje oral durante la enseñanza básica, sumada a otros factores, de orden social o individual, impide que a muchos alumnos les resulte agradable hablar en público.

Por este motivo, percibimos que, a pesar de los progresos referentes al desarrollo de la argumentación durante las actividades, son necesarias mayores intervenciones, a fin de que nuestro objetivo de ampliación de la capacidad argumentativa y del desarrollo de géneros orales formales alcance a todos los alumnos. Esto demuestra que el estudio de géneros argumentativos necesita realizarse desde los años iniciales, para que los alumnos tengan la oportunidad de ampliar progresivamente tal capacidad y no solo al finalizar la enseñanza primaria y en el curso de la enseñanza secundaria, como vemos en la realidad actual.

De igual modo, más allá de la dimensión lingüística, comprendemos que la propuesta de estudio del género debate de opinión abarca otra perspectiva importante que es la dimensión social, ya que se constituye en una herramienta esencial para la formación ciudadana. Después de todo, para el ejercicio de la ciudadanía, necesitamos construir y exponer nuestros puntos de vista de forma persuasiva, así como tenemos el deber de escuchar y respetar al otro. Para que esto ocurra es imprescindible que el profesor elabore un plan de trabajo que trascienda las dimensiones enseñables del género y permita a los alumnos, tanto el desarrollo de sus capacidades oral y argumentativa, como su utilización como instrumento de exteriorización de la opinión y de la reflexión colectiva sobre problemáticas sociales que se presenten ante ellos.

A partir de un abordaje didáctico sistematizado, el debate de opinión podría constituirse en un excelente mecanismo de profundización de conocimientos, de construcción de nuevas significaciones, de desarrollo de la argumentación, de la exposición oral, del reconocimiento de opiniones controvertidas, y sobre todo de escucha y respeto a la opinión y al discurso del otro.

Traducción: Juan Facundo Sarmiento
(Universidade Estadual de Santa Cruz)

REFERENCIAS

- Araújo, D. L., Rafael, E. L. y Amorim, K. V. (2016). "Estudos linguísticos e oralidade: uma visão do objeto de estudo e de ensino em cursos de Letras da Paraíba". En: D. L. Araújo y W. M. Silva (Eds.). *A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino* (pp.49-61). Campinas: Pontes Editores.
- Bakhtin, M. (2003). "Os gêneros do discurso". En: *Estética da criação verbal* (pp. 261-306). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC.
- Cereja, W. E. y Magalhães, T. C. (2015). *Português: linguagens*, 9º ano. São Paulo: Saraiva.
- Cruz, W. A. (2012). *Gêneros Oraís nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. Disertación (Máster en Letras Vernáculas), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2004). "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". En: B. Schneuwly, J. Dolz et al. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola* (pp. 81-108). Campinas: Mercado das Letras.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. y Haller, S. (2004). "O oral como texto: como construir um objeto de ensino". En: Schneuwly, B.; Dolz, J. y colaboradores. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola* (pp. 125-155). Campinas: Mercado das Letras.
- Dolz, J., Schneuwly, B. e Pietro, J.F. (2004). "Relato da elaboração de uma sequência: o debate público". En: B. Schneuwly, J. Dolz et al. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola* (pp. 213-239). Campinas: Mercado das Letras.
- Fiorin, J. L. (2015). *Argumentação*. São Paulo: Contexto.
- Gama, D. C. C. (2018). *Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião*. Disertación (Máster Profesional en Letras Vernáculas), Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana.
- Grácio, R. (2013). *Vocabulário crítico de argumentação*. Coimbra: Grácio Editor.
- Mariano, M. R. C. P. (2015). "A argumentação no livro didático: análise de um capítulo de Cereja e Magalhães". En: M. S. Reis, M. R. C. P. Mariano y D. M. Oliveira (Eds.). *Leitura e argumentação no ensino de Língua Portuguesa* (pp. 40-51). São Cristóvão: Ed.UFS.

- Marques, C. (2011). "A argumentação oral formal em contexto da sala de aula". En: A. R. Luís (Ed.). *Estudos de Linguística. Vol I.* (pp. 133-148). Portugal: Universidade de Coimbra.
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (2005). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ribeiro, R. M. (2009). *A construção da argumentação oral no contexto do ensino*. São Paulo: Cortez.
- Ruiz, L. y S. Leitão (2014). "Ensinar a argumentar: desenvolvimento de competências argumentativas em professores". En: E. Mateus y N.B. Oliveira (Eds.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas* (pp. 79-98). Campinas: Pontes Editores.
- Santos, M. F. y I. C. M. Azevedo (2017). "Gêneros do discurso de caráter argumentativo no livro didático de língua portuguesa: desafios e possibilidades". En: I. C. M. Azevedo (Ed). *Linguagens em diálogo: reflexões bakhtinianas em diferentes perspectivas* (pp. 85-103). São Cristóvão: Ed.UFS.
- Schneuwly, B. y J. Dolz (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

MÁRCIA REGINA PEREIRA CURADO MARIANO es maestra en Lingüística y doctora en Lengua Portuguesa por la USP. Actualmente desarrolla investigación postdoctoral en la PUC-SP. Es profesora e investigadora en cursos de pregrado y posgrado (académico y profesional) en Letras de la UFS, Universidade Federal de Sergipe (Brasil). Se dedica, en sus investigaciones, a los estudios de Retórica y Argumentación.

DÉBORA CUNHA COSTA es graduada con una Licenciatura en Letras Vernáculas (UESB), especialista en Estudios Lingüísticos e Literarios (Faculdade Batista Brasileira) y maestra en Letras (Universidade Federal de Sergipe). Es profesora de educación pública por la Secretaria Municipal de Educação de Euclides da Cunha-BA y por la Secretaria de Educação del Estado da Bahia, Brasil.