

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras

Angelina Dayanne Santos Bittencourt

QUEM DEBATE, ARGUMENTA:
o desenvolvimento da competência argumentativa de estudantes
do 6º ano do ensino fundamental

Belo Horizonte
2025

Angelina Dayanne Santos Bittencourt

**QUEM DEBATE, ARGUMENTA:
o desenvolvimento da competência argumentativa de estudantes
do 6º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. Jairo Venício Carvalhais Oliveira

Belo Horizonte
2025

B624q Bittencourt, Angelina Dayanne Santos.
Quem debate, argumenta [manuscrito] : o desenvolvimento da competência argumentativa de estudantes do 6º ano do ensino fundamental / Angelina Dayanne Santos Bittencourt. – 2025.
1 recurso online (154 f.) : pdf.

Orientador: Jairo Venício Carvalhais Oliveira.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 151-154.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Gêneros discursivos – Teses. 3. Retórica – Teses. I. Oliveira, Jairo Venício Carvalhais. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

QUEM DEBATE ARGUMENTA: O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA DE ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**ANGELINA DAYANNE SANTOS BITTENCOURT**

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **26 de março de 2025**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestra em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Profª. Elisete Maria de Carvalho Mesquita

UFU

Profª. Adriane Teresinha Sartori

UFMG

Prof. Jairo Venício Carvalhais de Oliveira - Orientador

UFMG

Belo Horizonte, 26 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 27/03/2025, às 09:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 27/03/2025, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Usuário Externo**, em 27/03/2025, às 13:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3987590** e o código CRC **8B3E631E**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de ter ingressado e concluído o mestrado. Seu amparo e cuidado foram essenciais para minha jornada. Este sonho se realiza agora graças à Sua vontade.

Ao meu orientador, prof. Dr. Jairo Venício Carvalhais Oliveira, agradeço profundamente pela orientação acadêmica impecável e pelo constante incentivo. Sua clareza, respeito e escuta atenta foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. A sua crença em meu trabalho foi uma fonte de motivação.

À minha família, expresso minha profunda gratidão pelo amor, pela compreensão e pelo apoio incondicional durante toda a minha trajetória acadêmica. Em especial, agradeço à minha mãe, fonte inesgotável de inspiração, cuja força e fé inabaláveis foram fundamentais para que eu persistisse em meus estudos. Seu amor e os inúmeros sacrifícios que fez para me auxiliar, assegurando o tempo necessário para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa, foram imensuravelmente importantes para mim. Ao meu amado marido que, por tantas vezes, segurou minha mão para me fortalecer e, apesar do cansaço de sua rotina, dedicou-se integralmente aos cuidados de nossos filhos, compreendendo a minha falta. E, principalmente, aos meus filhos que tanto amo! Apesar de, por muitos momentos, não ter podido ficar junto deles, não ter dado o colo que me pediam e/ou não ter brincado como eles gostariam, sei que entenderam a minha ausência. Essa conquista não é só minha. Obrigada pelo amor infinito!

Agradeço à minha amiga Aline Cristina pelas palavras doces de apoio e pela escuta atenciosa, a sua amizade verdadeira é inestimável! À Vanessa Rabelo, minha amiga e minha coordenadora, meu reconhecimento eterno por sua contribuição neste percurso; você acreditou em mim desde o início. À Vildete, querida colega, agradeço imensamente por ter cedido a turma após meu retorno da licença-maternidade, permitindo a aplicação do meu projeto. Finalmente, a todos os demais amigos e colegas, os meus sinceros agradecimentos pelas conversas que aqueceram o meu coração e pelos momentos de alegria compartilhados, que muito contribuíram para esta jornada.

Nos momentos em que me pertencço, tudo o que é objetivo em mim — os fragmentos da minha expressividade externa, o que, em mim, é já-aqui, atual, presente, o eu que contém meu pensamento sobre mim, meu sentimento de mim - deixa de expressar-me para mim, começo a incluir-me integralmente no próprio ato de pensamento que contém minha visão e meu sentimento. Não me alojo por inteiro em nenhum contexto exterior capaz de conter-me. Encontro-me, por assim dizer, na tangente relativamente a qualquer contexto dado.

(Bakhtin, 1997 [1979])

RESUMO

As constantes e variadas transformações que caracterizam a sociedade do século XXI têm exigido de seus membros uma participação ativa, marcada pela tomada de posicionamentos e pela emissão de juízos de valor diante de temas polêmicos e controversos que dividem opiniões. Assim, é neste contexto marcado por diferentes apreciações de fatos e acontecimentos da vida em sociedade que nasce a ideia central desta pesquisa. Partindo desses apontamentos, realizamos uma pesquisa de intervenção, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da UFMG (Profletras), com vistas ao desenvolvimento da competência argumentativa de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental por meio de um trabalho sistematizado com o gênero debate regrado. Para atingir esse objetivo, elaboramos e aplicamos um projeto de ensino que considera, em sua constituição, diferentes processos argumentativos que podem ser acionados por alunos do 6º ano, da rede pública de ensino, durante a prática de debates orais, a fim de se posicionarem de forma consistente e fundamentada em relação a assuntos polêmicos e atuais. Metodologicamente, levou-se em consideração as etapas de uma pesquisa-intervenção (Damiani, 2012; Damiani et. al, 2013) e os dados gerados no decorrer da investigação foram analisados sob um prisma qualitativo e interpretativista. Do ponto de vista teórico, a pesquisa respalda-se em trabalhos advindos de diferentes áreas, com destaque para o interacionismo social proposto por Vygotsky, para a concepção de gêneros do discurso à luz de Bakhtin e para a caracterização do gênero debate regrado sob a ótica de Dolz & Schneuwly (2004). No tocante à argumentação, buscamos apoio nos estudos de Koch (2011; 2016), Cabral (2010), Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), Abreu (2009), Ribeiro (2009), Leitão (2007, 2011) e de outros teóricos que dialogam com a temática desta pesquisa. Na análise de dados, examinamos seis interações argumentativas, sendo três provenientes do debate inicial e três relativas ao debate final. Tais interações foram analisadas à luz das teorias que subsidiaram a pesquisa em questão. Com este trabalho, foi possível perceber uma evolução na aprendizagem da argumentação oral por parte dos estudantes, visto que, após a implementação do projeto, os discentes mostraram-se capacitados não só para emitir pontos de vista sobre um assunto, como também passaram a sustentar, por meio de argumentos, as opiniões apresentadas sobre o tema em debate. Nesse sentido, o ensino da argumentação oral na escola, enquanto prática discursiva, contribui para a formação do pensamento crítico dos alunos e para o desenvolvimento do respeito à diversidade de opiniões.

Palavras-chave: debate regrado; argumentação oral; competência argumentativa

ABSTRACT

The constant and varied transformations that characterize 21st century society have required active participation from its members, marked by taking positions and issuing value judgments on controversial and controversial topics that divide opinions. Thus, it is in this context marked by different assessments of facts and events in life in society that the central idea of this research is born. Based on these notes, we carried out intervention research, developed within the scope of the Professional Master's Degree in Letters at UFMG (Profletras), with a view to developing the argumentative competence of students in the 6th year of Elementary School through systematized work with the rule-based debate genre. To achieve this objective, we developed and applied a teaching project that considers, in its constitution, different argumentative processes that can be used by 6th year students, from the public school system, during the practice of oral debates, in order to position themselves in a consistent and well-founded way in relation to controversial and current issues. Methodologically, the stages of intervention research were taken into consideration (Damiani, 2012; Damiani et. al, 2013) and the data generated during the investigation were analyzed from a qualitative and interpretive perspective. From a theoretical point of view, the research is supported by works from different areas, with emphasis on the social interactionism proposed by Vygotsky, the conception of speech genres in the light of Bakhtin and the characterization of the genre of regulated debate from the perspective of Dolz and Schneuwly (2004). Regarding the argument, we sought support in the studies of Koch (2011; 2016), Cabral (2010), Perelman and Olbrechts-Tyteca (1996), Abreu (2009), Ribeiro (2009), Leitão (2007, 2011) and other theorists who dialogue with the theme of this research. In data analysis, we examined six argumentative interactions, three coming from the initial debate and three relating to the final debate. Such interactions were analyzed in light of the theories that supported the research in question. With this work, it was possible to notice an evolution in the students' learning of oral argumentation, since, after implementing the project, the students were able to not only express their points of view on a subject, but also began to support, through arguments, the opinions presented on the topic under debate. In this sense, teaching oral argumentation at school, as a discursive practice, contributes to the formation of students' critical thinking and the development of respect for diversity of opinions.

KEYWORDS: ruled debate; oral argument; argumentative competence.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Localização da escola | 55 |
| Figura 2 – Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda - EMABH..... | 56 |
| Quadro 1 – Etapas da pesquisa..... | 59 |
| Quadro 2 – Apresentação dos módulos e das oficinas do projeto de ensino..... | 63 |
| Quadro 3 – Tipos de argumento..... | 87 |
| Quadro 4 – Exemplos - tipos de argumento..... | 88 |
| Quadro 5 – Tabela para atividade..... | 96 |
| Quadro 6 – Elementos articuladores..... | 98 |
| Quadro 7 – Mapa mental: Operadores argumentativos..... | 99 |
| Quadro 8 – Marcadores conversacionais..... | 101 |
| Quadro 9 – Movimentos argumentativos de abertura..... | 107 |
| Quadro 10 – Movimentos argumentativos de resposta..... | 108 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Resposta à questão um do questionário inicial..... | 67 |
| Gráfico 2 – Resposta à questão quatro do questionário inicial..... | 69 |
| Gráfico 3 – Resposta à questão cinco do questionário inicial..... | 70 |
| Gráfico 4 – Análise comparativa das interações argumentativas..... | 145 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 21 |
| 1.1 Concepções de linguagem..... | 21 |
| 1.2 Os gêneros do discurso..... | 25 |
| 1.3 Interação social e aprendizado na perspectiva de Vygotsky..... | 29 |
| 1.4 Os gêneros do discurso como objeto de ensino/aprendizagem | 32 |
| 1.4.1 O gênero debate regrado: definição e caracterização..... | 34 |
| 1.5 A argumentação: história e perspectivas teóricas | 38 |
| 1.6 A argumentação como prática social | 40 |
| 1.7 Argumentação, competência argumentativa e ensino..... | 43 |
| 1.8 Argumentação: alguns processos e estratégias..... | 45 |
| 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 54 |
| 2.1 O contexto da pesquisa | 54 |
| 2.2 A professora-pesquisadora | 57 |
| 2.3 As etapas da pesquisa | 58 |
| 2.4 Os procedimentos de análise..... | 60 |
| 2.5 Aspectos éticos da pesquisa e geração de dados | 61 |
| 2.6 Apresentação da pesquisa e questionário inicial | 64 |
| 2.6.1 O primeiro módulo: etapas e atividades | 71 |
| 2.6.2 O segundo módulo: etapas e atividades | 76 |
| 2.6.3 O terceiro módulo: etapas e atividades | 95 |
| 2.6.4 O quarto módulo: etapas e atividades..... | 102 |
| 3 ANÁLISE DE DADOS | 105 |
| 3.1 Procedimentos e categorias de análise..... | 106 |
| 3.2 Análises das interações argumentativas referentes ao debate inicial | 110 |
| 3.2.1 Análise da primeira interação argumentativa (debate inicial) | 111 |
| 3.2.2 Análise da segunda interação argumentativa (debate inicial) | 116 |
| 3.2.3 Análise da terceira interação argumentativa (debate inicial) | 120 |
| 3.3 Análises das interações argumentativas referentes ao debate final..... | 126 |
| 3.3.1 Análise da primeira interação argumentativa (debate final) | 126 |
| 3.3.2 Análise da segunda interação argumentativa (debate final)..... | 133 |
| 3.3.3 Análise da terceira interação argumentativa (debate final) | 139 |
| 3.4 Análise dos resultados alcançados | 144 |
| CONCLUSÃO | 147 |
| REFERÊNCIAS | 151 |

INTRODUÇÃO

As diversas transformações que a sociedade vem sofrendo ao longo dos anos, no que tange às formas de comunicação, principalmente, devido aos avanços tecnológicos, têm ampliado a participação dos indivíduos de maneira mais ativa em diversas discussões que são difundidas nos múltiplos espaços, inclusive no escolar. Assuntos outrora externos ao ambiente escolar agora demandam atenção, dada a necessidade de debater temas transversais que transcendem o currículo escolar e se conectam a diversas esferas da vida dos estudantes.

Diante dessa alta demanda de assuntos que circundam no nosso dia a dia, a escola se tornou um espaço de grandes discussões, exigindo dos alunos posicionamentos e emissão de juízos de valor diante de temáticas polêmicas e controversas que dividem opiniões. Essa ampla propagação de informações estimula-os, portanto, a questionar, a reivindicar seus direitos, fomentando a argumentação por meio do discurso oral.

Por estarmos imersos em uma sociedade democrática, as alterações devem ser pautadas pelos princípios do direito à liberdade de se expressar, pela fraternidade de uns para com os outros e pelo que regem as leis (Bentes, 2011). A escola, desse modo, possui esse caráter humanizador e democrático na construção de conhecimentos. No entanto, criar esse lugar exige muito do ser docente, pois paradigmas precisam ser quebrados, propiciando, assim, aulas reflexivas e que vão para além da escrita, fator que reflete de forma substancial nas práticas de ensino. Nesse aspecto, é de fato importante promover o desenvolvimento das habilidades de expressão oral, de argumentação e de polidez não somente no âmbito escolar, mas também fora dele.

Inserir práticas de linguagem oral que auxiliem o ensino da argumentação nos primeiros anos do 3º ciclo do Ensino Fundamental é, de fato, uma tarefa árdua que demanda o engajamento dos professores para garantir o desenvolvimento das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É nesse entrelaço que nós, professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, estamos inseridos.

Esta pesquisa, portanto, surgiu a partir da percepção da carência de argumentos críticos e reflexivos com relação às propostas de campanha que foram produzidas de forma oral pelos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ao

participarem do projeto “Câmara Mirim”¹, realizado na Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda, na cidade de Belo Horizonte, Regional Barreiro, no ano de 2022.

A Câmara Municipal de Belo Horizonte desenvolveu um projeto para eleger vereadores mirins, proporcionando aos estudantes a experiência da rotina parlamentar e estimulando a consciência política e a participação cidadã. Cada turma escolheu um candidato, que apresentou suas propostas por meio de cartazes no pátio da escola e vídeos exibidos simultaneamente aos estudantes-eleitores. Embora o projeto tenha sido relevante na demonstração das funções dos vereadores, a ausência de debates entre os candidatos foi sentida. A iniciativa contribuiu significativamente para a compreensão do papel dos vereadores, mas também revelou algumas dificuldades por parte dos alunos participantes. O objetivo desse projeto idealizado pela Câmara Municipal de Belo Horizonte é formar cidadãos.

Este trabalho, embora proveitoso para os estudantes, suscitou algumas questões iniciais: o que poderia ser feito para ajudar os alunos a desenvolverem melhor as habilidades de “o que falar” e “como falar” nesse contexto político em que eles estão imersos? Como trazer isso para dentro do cotidiano escolar? Por se tratar de uma discussão de natureza pública e política, embora os estudantes apresentem pouca idade, eles têm capacidade de apresentar propostas mais consistentes aos seus eleitores/colegas tanto de forma escrita quanto oralmente, motivo pelo qual esta pesquisa está sendo realizada.

Diante disso, esta pesquisa prevê um estudo aplicado em sala de aula, a partir dos estudos interacionistas vygotskyanos, isto é, no ensino voltado para as práticas sociais, sobre um problema que circunda tanto os alunos quanto os professores de todos os níveis, desde a Educação Infantil, perpassando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio: a questão da argumentação crítica dos nossos estudantes.

¹ O projeto Câmara Mirim é uma simulação das atividades do parlamento, realizada em encontros mensais, durante todo o ano. Desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (Smed), a Escola Judiciária do TRE-MG e o Centro Pedagógico da UFMG, o Câmara Mirim tem o objetivo de estimular a participação dos estudantes do ensino fundamental na vida política e nas decisões sobre temas de interesse coletivo, qualificando os futuros eleitores. A cada edição do Câmara Mirim, participam até 45 alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), com idades entre 11 e 15 anos, eleitos a cada ano por voto direto, em até 15 instituições de ensino da rede pública municipal, da rede pública estadual e da rede privada, além do Centro Pedagógico da UFMG. Disponível em: [O que é o Projeto Câmara Mirim? | Portal CMBH](#). Acesso em: 03 de set. 2024.

Pensar no ensino de Língua Portuguesa (LP), então, significa aliar ciência, sociedade e cultura, visto que a linguagem acontece a partir das relações sociais que são estabelecidas entre os indivíduos, isto é, por meio da interação. Segundo Vygotsky (1991),

a natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso (p. 47).

A linguagem, portanto, não acontece de forma unilateral, com isso a aprendizagem deixa de ser a mera interiorização de saberes e passa a constituir a apropriação da capacidade de participar de práticas sociais.

Aliado às concepções interacionistas, Ribeiro (2009) afirma que as habilidades argumentativas de uma criança se iniciam desde quando ela se apropria da linguagem oral e dos usos que podem ser proporcionados a partir dela. Sob essa perspectiva, à medida em que essa criança vai crescendo, as operações discursivas vão se ampliando de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo e pela relação dela com o meio.

Além dos conceitos vygotkianos já legitimados, no tocante ao desenvolvimento cognitivo humano, existe uma barreira que, de certa forma, também bloqueia os professores da educação básica quando se trata de ensinar ou trabalhar a argumentação em sala de aula, que são os próprios livros didáticos. Embora esses manuais abordem um ou outro gênero argumentativo nos conteúdos curriculares direcionados ao Ensino Fundamental, nota-se uma lacuna no que diz respeito a um trabalho sistematizado com as diferentes formas de argumentar nessa etapa da educação básica. Desse modo,

a tradição escolar tem desconhecido a pertinência do discurso argumentativo como objeto de ensino e aprendizagem nas séries iniciais, justificando-se, assim, sua ausência sistemática nas práticas escolares de letramento, em favorecimento do tipo narrativo, ora atualizado em fragmentos de texto literário, ora em adaptações simplificadas. Na justificativa para tal prática, o professor se defende como pode: “Meu aluno tem muita dificuldade pra escrever esse tipo de texto” (Barroso, 2007, p. 101)

Essa mesma situação também é encontrada nos livros voltados para os estudantes dos 6º e dos 7º anos do Ensino Fundamental (EF). Segundo Kersch e

Oliveira (2014), é somente a partir do 8º ano do Ensino Fundamental que os gêneros tipicamente argumentativos começam a aparecer nos livros didáticos, tornando efetivo esse ensino para os alunos do 9º ano, quando realmente aparecem os gêneros debate regrado público, artigo de opinião e propostas de redação. Essa realidade contrapõe-se à proposta da BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental, contribuindo para a deficiência argumentativa dos alunos ao longo da vida acadêmica.

A partir dessa reflexão sobre o ensino da argumentação no 3º ciclo do Ensino Fundamental, mais especificamente no 6º ano, esta pesquisa busca contribuir, ainda que de forma modesta, com a prática da argumentação em aulas de Língua Portuguesa, no sentido de oportunizar aos estudantes uma ampliação de suas capacidades argumentativas, de modo que as formas de dizer não fiquem restritas a expressões como “eu acho”, “é assim que eu penso”, “essa é a minha opinião” e passem a ser sustentadas com dados, provas e argumentos, para se posicionarem criticamente e de forma autônoma em relação às demandas e aos assuntos que são de interesse deles próprios. Considerando o exposto, o(a) professor(a), enquanto pesquisador(a) e mediador(a), desempenha papel crucial nessa empreitada ao auxiliar os estudantes a desenvolverem um pensamento crítico sobre suas crenças e a dialogarem sobre elas com outros setores da escola e com seus pares.

Nesta pesquisa, optamos por trabalhar a argumentação por meio do desenvolvimento do gênero oral debate regrado. A natureza pública, política e social que esse gênero oral apresenta, em sua própria constituição, propicia a pressuposição de diálogo maior entre os membros da comunidade escolar como um todo, o que permite a ampliação da “consciência mais aprofundada sobre a importância da tomada de palavra em público e de seu poder arrebatador, desconcertante, sedutor, envolvente” (Bentes, 2011, p. 50-51).

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, portanto, faz-se necessária uma intervenção pedagógica que possa contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes, destacando que tal competência, como bem pontua Azevedo (2013), engloba diferentes dimensões do trabalho com a argumentação em sala de aula. O ato de ensinar a argumentar, unido às práticas sociais de linguagem individuais ou coletivas, requer, num primeiro instante, que o(a) professor(a) conheça

muito bem os interesses de seus estudantes a fim de que eles explicitem e defendam os seus pontos de vista de forma clara, fundamentada e crítica a partir de uma consciência social e de um posicionamento ético.

É importante ressaltar que o trabalho com o gênero debate, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades argumentativas diversas, pode contribuir para o aperfeiçoamento da leitura, da escrita e da oralidade dos estudantes. Não menos importante, o(a) professor(a) também poderá aprimorar suas habilidades, visto que haverá uma interação significativa entre aluno/professor por meio da linguagem. Assim, a escolha desse gênero se deve à possibilidade de admitir discussões de assuntos diversos, inclusive os subversivos que, a princípio, não caberiam dentro dos muros da escola, acentuando, assim, o fascínio tanto dos estudantes quanto dos professores pelos letramentos que a escola proporciona, até mesmo, os de resistência. O intuito é permitir que os estudantes construam situações de fala e/ou de escrita que se relacionem mais com a realidade de cada um em prol do interesse coletivo dentro do ambiente escolar.

Completando os motivos já elencados, justifica-se, ainda, a necessidade de contribuir para a ampliação do repertório argumentativo-discursivo dos estudantes na tentativa de instrumentalizá-los para a prática da argumentação em diferentes contextos de uso da linguagem, visto que a sociedade está profundamente imersa às redes sociais e aos fascínios que a internet proporciona. Diante desse novo modelo de comunicação, as crianças e os adolescentes têm ficado reféns de postagens publicadas por influenciadores e acabam replicando discursos sem reconhecerem se o conteúdo é real ou não, sem a possibilidade de debater ideias, sem uma reflexão adequada dos argumentos/informações ali produzidos.

Apesar de esta pesquisa não se concentrar no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), é fundamental preparar os alunos para a argumentação no ambiente virtual, pois o acesso às telas tem iniciado cada vez mais cedo, já na primeira infância, impulsionando as escolas a se adaptarem às novas metodologias de ensino. Portanto, é crucial que os estudantes compreendam a importância de debater e contestar informações veiculadas rotineiramente em diversas mídias.

A escola é um espaço público e precisa estabelecer acordos que são criados por meio do diálogo, do interesse coletivo, sendo estes baseados nas práticas

argumentativas que atravessam e constituem a vida em sociedade. Acreditamos, então, que esta pesquisa contribuiu para o diálogo em sala de aula por estimular o protagonismo estudantil diante das demandas escolares, estendendo seus benefícios também à vida dos alunos fora da escola.

Partindo desses apontamentos, algumas questões centrais guiaram esta pesquisa, tais como: (i) Que recursos argumentativos são empregados por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental na defesa de pontos de vista sobre um assunto atual e polêmico como a permissão ou a proibição do uso de telefones celulares em sala de aula? (ii) De que forma a elaboração e a aplicação de um projeto de ensino relacionado a debates orais poderia contribuir para o aprimoramento da competência argumentativa desses alunos? (iii) Que práticas pedagógicas poderiam favorecer o aprimoramento da argumentação dos discentes, no sentido de levá-los a argumentar de forma consistente e eficaz em relação à questão do uso ou da proibição de celulares em sala de aula?

Diante dos questionamentos apresentados, esta pesquisa tem como objetivo geral ampliar, a partir de um projeto de ensino de cunho intervencionista, os argumentos utilizados por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental para se posicionarem em relação ao uso de aparelhos celulares em sala de aula, no contexto de debates regrados em dois momentos específicos: num debate regrado inicial sobre o tema (o qual serviu como diagnóstico de aferição de conhecimentos) e num debate regrado final (realizado após a aplicação de atividades didáticas sobre processos e estratégias de argumentação). Em outros termos, buscou-se verificar se, em alguma medida, houve o aprimoramento e/ou desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes na prática de debates orais sobre um tema atual e polêmico a partir das atividades implementadas ao longo do projeto de ensino.

Em consonância com o objetivo geral, alguns objetivos específicos foram traçados no desenvolvimento da pesquisa. Assim sendo, propomos: (i) identificar as práticas argumentativas empregadas por estudantes do 6º ano do EF na construção de posicionamentos sobre um tema controverso no contexto de um debate regrado inicial; (ii) oportunizar aos estudantes a participação em atividades didáticas relativas a diferentes processos e estratégias de argumentação escrita e oral; (iii) examinar as práticas argumentativas utilizadas pelos discentes para construir e sustentar opiniões sobre o tema em questão num debate regrado final, realizado após a implementação

das atividades didáticas mencionadas; (iv) avaliar, qualitativamente, o possível impacto das atividades realizadas no aprimoramento e/ou desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos que participaram da pesquisa.

Pelo fato de a pesquisa propor uma ação planejada de caráter educacional e social voltada para a sala de aula, envolvendo a participação dos estudantes e da professora/pesquisadora em suas etapas de realização, ela se caracteriza como uma pesquisa-intervenção, visto que “a concepção de intervenção pedagógica transcende os limites tradicionais e se insere no paradigma mais amplo da pesquisa-ação, conforme defendido por diversos estudiosos em metodologia de pesquisa” (Gomes, 2023, p. 171). Devido a esse caráter participativo e investigativo, com vistas a uma mudança na realidade dos participantes, este trabalho se dividiu em algumas etapas, tais como: (i) fase diagnóstica, momento da realização do questionário inicial e do primeiro debate regrado público sobre o uso de celulares em sala de aula; (ii) fase de intervenção, que se configura no planejamento e na aplicação das atividades didáticas (orais e escritas) voltadas para o aprimoramento da argumentação dos estudantes; e, por fim, (iii) fase final, relativa à realização do último debate regrado sobre o mesmo tema. Após a concretização dessas etapas, foram selecionadas interações argumentativas representativas da totalidade dos debates inicial e final, as quais foram examinadas com base nos pressupostos teóricos deste trabalho, tendo em vista um olhar qualitativo, de cunho interpretativista dos dados, com o intuito de alcançar o objetivo geral proposto para esta pesquisa.

Com a finalidade de orientar a leitura desta dissertação, dividimos o trabalho em três capítulos. Para além deles, tem-se essa introdução, a qual contextualiza o motivo pelo qual idealizamos e realizamos esta pesquisa, e a conclusão do trabalho, que sintetiza o percurso traçado ao longo da pesquisa a fim de demonstrar os resultados advindos dela e as possíveis contribuições para trabalhos futuros.

No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que deu sustentação à pesquisa realizada. No segundo capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos, distribuídos da seguinte forma: o contexto da pesquisa; a professora-pesquisadora; etapas da pesquisa; procedimentos de análise; aspectos éticos da pesquisa e geração de dados; apresentação da pesquisa e questionário inicial. O terceiro capítulo é destinado à análise dos dados gerados a partir da aplicação do projeto de ensino. E, por fim, na conclusão, retomamos os pontos relevantes do

trabalho, apresentamos uma reflexão sobre as possíveis lacunas existentes no processo de desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes do 6º ano e ressaltamos o aprimoramento das potencialidades demonstradas pelos discentes, tendo como base o projeto de ensino desenvolvido e aplicado em sala de aula ao longo desta pesquisa.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo é destinado ao tratamento dos aspectos teóricos que amparam esta pesquisa e subsidiam o desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula pela Professora de Língua Portuguesa. Num primeiro momento, à luz das reflexões teóricas propostas por Fuza *et. al* (2011), Travaglia (1996), Koch (2016), Possenti (1997), Bakhtin (1997) e Geraldí (1984), apresentamos algumas concepções de linguagem que perpassam o ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, buscamos conceituar os gêneros do discurso a partir de Bakhtin (1997) e tecemos algumas considerações sobre sua importância no ensino/aprendizagem de língua materna, com base em Dolz & Schneuwly (2004). Além disso, tratamos do conceito de interação social na perspectiva de Vygotsky (1991, 1996) e de Oliveira (1993).

Ainda em relação aos pressupostos teóricos, apresentamos um breve percurso histórico da argumentação, tomando como referência os trabalhos de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), Ducrot (1987) e Abreu (2009). Em seguida, abordamos a argumentação como prática social à luz dos conceitos propostos por Azevedo & Tinoco (2019), Freire (2002 [1996]) e Ribeiro (2009). Posteriormente, discorreremos sobre as competências argumentativas relacionadas ao ensino, a partir dos estudos de Azevedo (2013), Leitão (2011) e Grácio (2010). Por fim, detalhamos alguns processos e estratégias de manifestação linguístico-discursiva da argumentação, tendo como base os trabalhos de Ribeiro (2009), Azevedo (2019), Azevedo & Santos (2018), Cunha & Oliveira (2024), Pekarek Doehler (2006), Plantin (2008), Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), Leitão (2011), Fiorin (2015) e Koch (2016).

1.1 Concepções de linguagem

A linguagem permeia a vida humana, constituindo-nos como sujeitos. Essa constatação impõe uma reflexão sobre as diferentes concepções que orientam o ensino da língua materna nas últimas décadas. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, a concepção de linguagem que se adota é fundamental, pois influencia diretamente nas mudanças em cada período histórico e cultural, ratificando o seu caráter dinâmico. Assim, a concepção de linguagem se torna um dos principais pilares

da prática docente, já que a própria linguagem, em suas múltiplas manifestações, é o objeto de estudo da disciplina. Como apontam Fuza *et al.* (2011), a percepção da língua, do mundo e do sujeito é moldada por cada contexto social e histórico, evidenciando o dinamismo da linguagem em seu meio, mostrando que o estudo da linguagem é intrinsecamente ligado ao surgimento da espécie humana e à vida em sociedade. Investigar os usos da linguagem não é só considerar o mundo que ela representa, mas também sua estrutura e sua possível relação com o funcionamento da mente humana.

Considerando essa dinâmica, buscamos apresentar diferentes concepções de linguagem que, em alguma medida, balizam o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa nas últimas décadas: (i) a linguagem como representação do pensamento (visão subjetivista); (ii) a linguagem como estrutura de signos verbais (visão estruturalista); e (iii) a linguagem como instrumento de interação social (visão sociointeracionista). Neste trabalho, adotamos esta última perspectiva, por entendermos que a língua(gem) é um fenômeno social, dialógico, cultural e ideológico.

A primeira perspectiva teórica, que considera a linguagem como expressão do pensamento, influenciou o ensino de Língua Portuguesa por muito tempo. Essa abordagem se baseia na ideia de que

a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monólogo, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (Travaglia, 1996, p. 21).

Na década de 1960, a referida visão norteou a prática docente de Língua Portuguesa no Brasil, enfatizando o domínio da metalinguagem e a transmissão de conhecimento (Zanini, 1999). Sob essa ótica, o sujeito é "assujeitado pelo sistema" (Koch, 2002, p. 14), reduzindo-o a um mero repetidor de ideias. Essa concepção da língua como reflexo do pensamento alinha-se às gramáticas normativo-prescritivas, que impõem um conjunto de regras para o ensino da escrita e da fala corretas (Possenti, 1997).

Segundo essa abordagem, Geraldi (1984) argumenta que a concepção de linguagem como expressão do pensamento leva à crença equivocada de que indivíduos incapazes de se expressar verbalmente também são incapazes de pensar, ou seja, de exteriorizar seu pensamento de forma organizada segundo os padrões

linguísticos de sua língua materna. O entendimento da língua como expressão do pensamento reforça a ideia de que a linguagem se desenvolve independentemente da interação social, originando-se na psique individual e manifestando-se externamente, o que não condiz com o que é postulado por Vygotsky, conforme será apresentado mais adiante.

Nessa mesma vertente, a abordagem estruturalista da linguagem, inspirada na teoria do linguista suíço Ferdinand de Saussure, em sua obra intitulada *Curso de Linguística Geral*, publicada em 1916 por dois de seus discípulos, concebe a língua como um sistema fechado de signos, regido por regras preestabelecidas e convencionadas. Para Saussure (1916), a língua é um sistema de signos, cada um composto por um significante (a forma sonora ou escrita) e um significado (o conceito a ele associado). A língua é, segundo essa abordagem, vista como um sistema abstrato de regras e convenções compartilhadas por uma unidade linguística, enquanto a fala representa a utilização concreta desse sistema por um indivíduo em situações específicas.

Essa concepção estruturalista, que enxerga a língua como instrumento de comunicação, ignora a interação social entre os indivíduos, assim como as teorias linguísticas que veem a língua apenas como expressão do pensamento. Assim, a língua é concebida, portanto, como um instrumento objetivo e abstrato de comunicação e permanece com a função exclusiva de transmitir informações estruturais da variante culta. Em outras palavras, é “um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 1996, p. 22). Esse ponto de vista está intimamente ligado aos elementos da comunicação, em que há um “código (codificação) que é enviado para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.” (Travaglia, 1996, p. 22-23).

Apesar da prevalência, em grande parte das escolas brasileiras, da concepção estruturalista e normativa da linguagem – como um sistema fechado, o qual é apresentado nas gramáticas tradicionais –, a perspectiva interacionista, fundamentada na obra de Bakhtin, domina atualmente as pesquisas científicas. Essa perspectiva contesta a visão de uma língua estável e imutável e amplia a visão das teorias até então apresentadas.

No que tange ao ensino, a abordagem interacionista, defendida e usada como base para o desenvolvimento das atividades propostas nesta pesquisa, considera a língua materna não apenas em sua dimensão gramatical, “mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social”. (Fuza *et al.*, 2011, p. 490). Dessa forma, percebemos o ambiente escolar como um lugar de interação em que os interlocutores são sujeitos ativos que se constroem, dialogicamente, a partir da troca de informações.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (Bakhtin, 1997, p. 290, grifos do autor).

Perceber os sujeitos como agentes sociais é redirecionar a concepção de língua para a “enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares, 1998, p. 59). A língua serve não apenas para expressar pensamentos e transmitir conhecimento, mas também para influenciar e agir sobre os outros (Geraldi, 1984).

A expansão do conceito de linguagem, especialmente na educação, impulsionou a defesa de um ensino de gramática contextualizado e significativo para o aluno (Fuza *et al.*, 2011). Essa forma de ensino se apoia nos gêneros discursivos, entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 279). Assim como Fuza *et al.* (2011), entendemos também que

os paradigmas estudados pelos autores coexistem no contexto da prática de uso da linguagem e do ensino de língua materna, não havendo concorrência entre eles em um dado momento histórico, mas a inter-relação para a efetivação do trabalho com a linguagem em sala de aula. Assim, vislumbrou-se que a concepção dialógica de linguagem, proposta nos documentos oficiais sobre o ensino de línguas, os quais estão consubstanciados nas orientações filosóficas do Círculo de Bakhtin, sustentam a noção de que a interação é o elemento primário de relações sociais para efetivação dos gêneros discursivos, em qualquer situação (p. 498).

Esse caráter interativo atribuído à linguagem pressupõe que os sujeitos empregam a língua em diferentes situações de uso, produzindo textos pertencentes a

diferentes gêneros do discurso, distribuídos nos mais diversos campos ou esferas da atividade humana. No que diz respeito à esta pesquisa, defendemos, assim como Bakhtin, a concepção dialógica da língua, pautando-se nos gêneros do discurso, assunto que será tratado na seção seguinte.

1.2 Os gêneros do discurso

Na atualidade, os gêneros tornaram-se centrais no âmbito dos estudos sobre a linguagem, visto que se tem reconhecido, cada vez mais, a necessidade de se trabalhar a língua por meio dos textos nos quais os gêneros se manifestam. Muitas têm sido as vertentes teóricas que tomam os gêneros como objeto de estudo. No entanto, elas se diferenciam ora porque partem de pressupostos epistemológicos diferentes, ora porque visam a objetivos analíticos diversos (Marcuschi, 2008). Embora diversificadas, essas abordagens compartilham de um denominador comum ao defenderem uma atitude contrária a visões formalistas e classificatórias.

A classificação dos gêneros, apesar de remontar à Antiguidade clássica, é um tema recorrente nos estudos sobre a linguagem e, nesse sentido, as contribuições do filósofo russo Mikhail Bakhtin sobre o assunto ganham especial relevância. A obra de Bakhtin e de seu Círculo² tem contribuído de forma significativa para os estudos linguísticos contemporâneos, especialmente no que diz respeito à noção de linguagem como interação e a conceituação feita sobre a noção de gêneros, o que permite analisar a interação entre a expressão individual e as pressões sociais que moldam a língua(gem). Nesse sentido, Bakhtin (1997) sustenta a interdependência de dois domínios: a variedade das produções verbais e a variedade dos tipos de atividades humanas, sendo a segunda consequência da primeira. Diante disso, o autor russo afirma que

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera a

² O termo "Círculo de Bakhtin" designa um grupo de intelectuais russos (1919-1974) que, entre outros, inclui o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975), o linguista Valentin Volochínov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938). Frequentemente citado em estudos linguísticos, o grupo é objeto de debate quanto à autoria de seus manuscritos inacabados e traduções, conforme aponta Bronckart (2007), entre outros.

atividade humana (...). Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 279).

Para Bakhtin, as unidades de linguagem são os enunciados, enquanto os "tipos relativamente estáveis" que os organizam são denominados gêneros do discurso³ (Bronckart, 2007, p. 142). Diante disso, vamos considerar que a partir das mais variadas ações verbais humanas em seus múltiplos contextos há uma

heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso) (Bakhtin, 1997, p. 280-281).

Assim sendo, os gêneros do discurso existem e se definem pela sua relação com a sociedade que os utiliza, mas não somente, visto que a sua constituição reside, primordialmente, na sua ligação com uma situação social de interação. Em outras palavras, define, por exemplo, o estabelecimento de uma comunicação formal ou informal a depender da intenção comunicativa e, nesse sentido,

a ênfase de Bakhtin nos anos 50 sobre o caráter "relativamente estável" dos gêneros do discurso manifesta a tensão entre as forças de estabilização das ideologias e as forças de transformação da vida. Nessa direção, a importância atribuída à relação entre gêneros primários (ideologia do cotidiano) e secundários (ideologia em sentido estrito) é a expressão da opção filosófica bakhtiniana, a partir de algumas influências teóricas de seu tempo (Grillo, 2008, p. 65).

Essa distinção entre gêneros primários e secundários é importante para a análise enunciativa para se compreender a complexidade e, ao mesmo tempo, a sutileza do enunciado. A interrelação entre os gêneros primários e secundários, no processo de formação da enunciação, são fundamentais para elucidar a natureza do

Este estudo nos permite utilizar os termos "gênero textual" e "gênero discursivo" para designar tipos de enunciados relativamente estáveis, que estão associados a situações comunicativas, pois não é foco desta pesquisa discutir nomenclaturas. No entanto, ao citarmos Bakhtin, atentar-nos-emos em manter sua terminologia original: "gêneros do discurso".

enunciado e, principalmente, a complexa relação “entre língua, ideologias e visões de mundo” (Bakhtin, 1997, p. 282).

O autor estabelece essa distinção com base em critérios que considera essenciais, a saber: a simplicidade (discurso primário) e a complexidade (discurso secundário). Apesar de Bakhtin propor essa divisão, o autor afirma que a diferença entre gêneros primários e secundários é essencial somente para a compreensão teórica, pois, para se entender completamente a natureza de um enunciado, é necessário analisá-lo considerando ambos os discursos (primário e secundário). Isso significa dizer que eles estão interligados, e os enunciados

durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (p. 281).

Nesse sentido, pode-se afirmar a relação entre os gêneros primários e secundários é intrínseca, pois os enunciados - construídos a partir desse processo de formação - são constituídos por meio das práticas de linguagem marcadas pelas “relações entre as pessoas, histórica e socialmente constituídas, e estão emaranhados em uma grande rede dialógica de significação, tecida ao longo do tempo por uma comunidade” (Oliveira, 2017, p. 43). Assim, é por meio dos gêneros do discurso que também nos estabelecemos enquanto falantes de uma língua, visto que, segundo a teoria bakhtiniana

[...] A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras

palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 1997, p. 301-302).

No que diz respeito à constituição dos gêneros, Bakhtin (1997) define alguns aspectos que os caracterizam, a saber: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo de linguagem. Ressalta-se que esses elementos

fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 279).

O primeiro aspecto se refere ao assunto a ser apreciado, desenvolvido e não se restringe apenas ao tema ou assunto que um gênero permite abordar. Nesse sentido, o conteúdo temático se revela por meio da construção da significação do objeto, a qual dependerá da formação das ideias e de como esse objeto está se constituindo por meio da linguagem.

Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um *intuito definido pelo autor* (Bakhtin, 1997, p. 300 – grifos do autor).

Da mesma maneira que o tema sofre influência do meio social, a forma composicional também se constitui a partir dessa vertente, sendo um elemento importante para a organização textual. A forma composicional corresponde à materialização do enunciado, referindo-se à sua organização verbal ou não verbal, a depender das situações de produção do enunciado dentro de um gênero específico. É pela construção composicional que o gênero é decomposto em suas etapas constitutivas – início, desenvolvimento e conclusão. Além disso, ela organiza o discurso de forma a articular as sequências que conferem unidade ao texto, orientando a interpretação do leitor (Bakhtin, 1997).

Outro aspecto importante é o estilo de linguagem, o qual considera os recursos linguísticos (gramaticais e lexicais) e “inscreve a relação entre os parceiros comunicativos no enunciado” (Oliveira, 2017, p. 47). Bakhtin define o estilo como intrinsecamente ligado aos gêneros discursivos, salientando sua capacidade de refletir a individualidade do falante ou escritor. Entretanto, reconhece que essa individualidade estilística nem sempre pode se manifestar plenamente, uma vez que certos gêneros, como os documentos oficiais, exigem uma linguagem padronizada.

Levando em consideração os apontamentos realizados no que diz respeito aos aspectos temáticos, composicionais e linguísticos, constitutivos dos gêneros do discurso, cumpre registrar a importância dos contextos sociais e ideológicos em que os gêneros nascem e circulam, os quais, portanto, não podem ser desvinculados das múltiplas funções discursivas que buscam alcançar junto às esferas de recepção. Para além disso, as discussões propostas por Bakhtin (1997) sobre os gêneros discursivos revelam-nos uma relação coexistente entre as esferas da atividade humana e os usos da linguagem, o que demonstra que a língua se manifesta em enunciados únicos e concretos, cada um vinculado a um específico campo de atividade, o qual determina o contexto específico de produção e de recepção. Feitas essas considerações, discorreremos, a seguir, sobre as questões de interação social e de aprendizado.

1.3 Interação social e aprendizado na perspectiva de Vygotsky

O desenvolvimento humano é um processo contínuo de evolução ao longo de toda a vida. Essa evolução, não necessariamente linear, abrange diversas áreas, incluindo os aspectos afetivo, cognitivo, social e motor. Além dos fatores biológicos e genéticos, o meio ambiente – entendendo-se por este um conjunto amplo que engloba cultura, sociedade, práticas e interações – desempenha papel fundamental nesse processo. Assim, nota-se que “pela interação social, aprendemos e nos desenvolvemos, criamos formas de agir no mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital” (Rabello & Passos, 2005, p. 1).

Nos estudos sobre interação social, o sujeito é determinado pelas relações estabelecidas com o outro e com o meio por meio das práticas sociais, as quais estão intrinsecamente ligadas aos usos da linguagem. Logo, é por meio dessas práticas que

o indivíduo se desenvolve, constitui-se. Vygotsky, em seu livro “Pensamento e Linguagem”, demonstra que

a linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorrem, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. Ele vê a relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético que, tal como um rio e seus afluentes, combina e separa os diferentes elementos da vida humana (Vygotsky, 1991, p. 83).

A proposta de Vygotsky (1991) nos permite conceber o desenvolvimento como algo que parte do exterior para o interior, do social para o individual, isto é, inicialmente, de forma interpessoal, entre os indivíduos; e, posteriormente, de forma intrapessoal, por meio da elaboração individual. Desse modo,

toda a função aparece duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança; primeiramente entre pessoas, como categoria interpsicológica e depois dentro da criança, como categoria intrapsicológica. Isso pode ser igualmente aplicado à atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos. As relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores⁴ (Vygotsky, 1991, p. 84).

É a "reconstrução interna de uma operação externa", denominada internalização (Vygotsky, 1991, p. 40). Essa perspectiva indica que o contato da criança com diferentes áreas do conhecimento (linguagem oral e escrita, desenho, matemática, por exemplo), mediado pelas relações sociais e pelos aspectos culturais, viabiliza a internalização dessas formas de expressão tipicamente humanas. A linguagem, nesse processo, desempenha papel crucial, pois é através dela que ocorrem as relações interpessoais, a construção de significado e o aprendizado.

O autor ainda afirma que a relação do ser humano com o mundo é mediada por sistemas simbólicos – elementos intermediários entre o sujeito e a realidade. Como definição, os instrumentos são considerados uma espécie de material que é interposto entre os sujeitos e o trabalho que desempenham, já os signos são uma ferramenta que age no processo psicológico do ser. No contexto em que estamos inseridos, a linguagem, por ser a base que permite a interação entre os indivíduos “fornece um

Vygotsky afirma que internalização do conhecimento reflete a influência da experiência social na cognição humana. Isso significa dizer que o indivíduo consegue expressar e compartilhar com seu grupo social a compreensão que desenvolveu a partir da experiência comum a todos (1991).

suporte concreto para a ação do homem no mundo” (Oliveira, 1993, p. 34). Os signos linguísticos, por meio da sua função social e da sua capacidade de promoção da interação nas atividades humanas, permitem-nos viver em sociedade.

É a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo (Oliveira, 1993, p. 37, grifos da autora).

Enfatiza-se que as vivências são relações mediadas, as quais têm se tornado progressivamente predominantes sobre as relações diretas. A escola, nesse sentido, assume um papel social e atua como mediadora, intervindo pedagogicamente, na vida dos participantes dela e, conseqüentemente, na comunidade como um todo. Este trabalho, portanto, demonstra como, nesse percurso de interações, a singularidade individual contribui para a pluralidade, fomentando a argumentação, a reflexão e o pensamento crítico.

Sob esse olhar, a escola se propõe a desenvolver o potencial de seus estudantes a partir das suas capacidades já presentes, já instituídas, guiando o processo de aprendizagem pelo desenvolvimento das zonas de desenvolvimento proximal, por intermédio da relação de mediação “homem x mundo”, conforme a perspectiva vygotskyana. O termo “Zona de Desenvolvimento Proximal” é, então, a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real - capacidade da criança de realizar tarefas de forma independente - e o Nível de Desenvolvimento Potencial - capacidade da criança de realizar tarefas com a ajuda de pessoas mais experientes. Resumidamente,

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1991, p. 58).

O professor, no papel de mediador, auxilia no desenvolvimento dos estudantes estabelecendo estratégias que visam ao amadurecimento de suas funções mentais, as quais exigem a participação de alguém para que, de fato, o aprendizado seja construído.

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento (Oliveira, 1993, p. 61-62).

Assumindo essa visão, cabe ao professor-mediador elaborar e aplicar projetos de ensino que estimulem o desenvolvimento dos estudantes, levando em conta os seus níveis de aprendizagem. Dedicar-se ao ensino da argumentação oral, ao desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes, objetivo desta pesquisa, vislumbrando a proposta interacionista vygostkyana, é possibilitar a ampliação intelectual dos estudantes em função das interações sociais e de suas experiências de vida. Na próxima seção, levando em consideração os apontamentos teóricos traçados até aqui, procuramos discorrer, de forma sucinta, a respeito da relação entre o estudo dos gêneros, proposto por Bakhtin, e o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa na atualidade.

1.4 Os gêneros do discurso como objeto de ensino/aprendizagem

Nesta seção, procuramos apresentar a relação dos gêneros do discurso com o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. “Partimos da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes (Dolz & Schneuwly, 1999 [1997], p. 6). Por serem considerados relativamente estáveis (Bakhtin, 1997), “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes (Dolz & Schneuwly, 1999 [1997], p. 7)”, funcionando como um importante recurso no processo de aquisição de conhecimento.

Não podemos omitir a importância dos gêneros discursivos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Sua apropriação viabiliza o desenvolvimento de competências linguísticas e de outros conhecimentos aplicáveis a diversas situações comunicativas. Em consonância com a proposta de construção

dos gêneros, a qual perpassa por experiências de vida dos indivíduos, “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (Freire, 1967, p. 5).

Colocar os alunos em situações de comunicação mais próximas de suas experiências de vida é consentir que

a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 64).

Sob esse viés, o ensino dos gêneros no espaço escolar serve de apoio para o desenvolvimento da competência comunicativa, levando-se em conta que a aprendizagem não acontece de forma passiva, ela ocorre a partir de um processo ativo e de transformações contínuas nas ações do aprendiz. Os preceitos bakhtinianos afirmam que os gêneros englobam “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (Bakhtin, 1997, p. 281).

Levando-se em consideração o objetivo desta pesquisa, desenvolver a competência argumentativa dos estudantes, assim como priorizar a participação ativa deles ao utilizar a língua na construção do discurso oral, constatamos que utilizar o gênero debate regrado como base para a produção oral desses argumentos seria de grande relevância para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental⁵. Trata-se, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 214) de “um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar. Além disso, o debate desempenha um importante papel social por servir de base para os indivíduos defenderem oralmente um ponto de vista por meio da interação.

“Atualmente, tem se discutido bastante sobre a importância da cidadania, da formação ética dos indivíduos e do pensamento crítico e, nesse sentido, o trabalho com a argumentação seria um grande aliado [...]” (Ribeiro, 2009, p. 57). Nesse contexto, o ensino do gênero debate regrado se mostra adequado para alcançar

⁵ Estudo realizado com professores da sexta série na Suíça romanda (alunos de 11 a 12 anos) revela que, embora pouco praticado, o debate é considerado uma das ferramentas mais eficazes para o desenvolvimento da expressão oral (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 214).

nosso objetivo por estimular a reflexão crítica acerca da proibição ou do uso de aparelhos celulares em sala de aula, permitindo, assim, o estabelecimento do diálogo e do respeito entre os estudantes na discussão e na defesa de pontos de vista divergentes sobre o assunto.

1.4.1 O gênero debate regrado: definição e caracterização

O gênero debate regrado fomenta a expressão de ideias a partir da criação de um ambiente de respeito e de diálogo, auxiliando na formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de discutir questões sociais com responsabilidade e embasamento. Por acreditarmos que esse é o papel da escola, promover um espaço capaz de proporcionar discussões fundamentadas e respeitadas e pelo fato de o debate regrado ser considerado um gênero prototípico da interação argumentativa, devido à sua natureza pública e política, escolhemo-lo como base para desenvolver e aprimorar a capacidade argumentativa de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

O verbete ‘debate’, “no cotidiano, trata-se de uma discussão acirrada, alteração, contenda por meio de palavras ou argumentos ou exposição de razões em defesa de uma opinião ou contra um argumento, ordem, decisão etc.” (Costa, 2009, p. 83). O debate regrado (ou debate público), portanto, por ser um gênero versátil, que permite tratar de diversos assuntos, é capaz de estabelecer uma relação entre o letramento escolar e o contexto social para além dos muros da escola, desencadeando conversas interessantes e a promoção do protagonismo do estudante. Estrategicamente, o debate regrado, se bem explorado em sala de aula, habilita o aluno a ser “protagonista perante as situações sociodiscursivas de que já fazem parte cotidianamente, [...]” (Silva, 2016, p. 52).

O diálogo organizado e o desenvolvimento da linguagem oral, características inerentes a este gênero, visam, portanto, à formação de cidadãos éticos. Nesse contexto, o ambiente escolar propicia o aprimoramento de habilidades essenciais, como a escuta ativa, a formulação de perguntas e a elaboração de comentários críticos e fundamentados sobre os assuntos em discussão. Bentes (2011) defende,

assim como esta pesquisa, que “o eixo do ensino de oralidade deve pressupor a natureza pública e política das práticas orais da escola” (p.51), a fim de promover o

estabelecimento de diálogos mais constantes entre a comunidade escolar e a sociedade, da promoção de maiores e mais efetivos espaços e tempos de diálogos intramuros da escola: diálogos dos alunos entre si, entre alunos e professores, dos professores entre si, sempre organizados, mediados pelo professor e focados nos princípios éticos da igualdade na diferença, da solidariedade e da liberdade de expressão (p.51).

Pode-se garantir, portanto, que a oralidade é um eixo muito importante a ser explorado nas aulas de Língua Portuguesa (neste caso, nas atividades que envolvem o gênero debate). Sua importância, porém, transcende a disciplina, pois a comunicação oral é essencial em praticamente todas as situações cotidianas, tanto dentro quanto fora da escola. Dito isso, vale destacar a necessidade de o professor/pesquisador promover o uso da linguagem oral de forma significativa para que os estudantes entendam que essa modalidade de expressão não recaia simplesmente sobre o falar, uma vez que a língua materna já está internalizada desde os seus primeiros anos da infância, mas, sim, permitir a eles o posicionamento de pontos de vista, por meio do uso da língua, em contextos específicos de comunicação oral.

É por isso que o ensino dos gêneros orais oferece condições aos estudantes para perceberem a necessidade de adequarem seus discursos nas mais diversas situações comunicacionais, em qualquer instância (pública e formal – escolarizada). A escola é, portanto, o espaço que deve assegurar, de forma mais sistematizada, a habilidade de formação interacional, embora outros ambientes também possam favorecer momentos de diálogos, de interação (Goulart, 2005).

Por isso, propomos o ensino da argumentação oral alicerçado em um gênero de grande promoção social, que é o debate. É por meio dele que as grandes decisões em vários setores da sociedade são deliberadas.

Seja na escola, na comunidade, no bairro, no município, no Estado ou na Federação, é o debate que determina os encaminhamentos e, quando não determina, caímos nas decisões autoritárias que não cabem mais em uma sociedade democrática e, por isso, o próprio desenvolvimento da consciência participativa e transformadora varrerá posturas autoritárias da nação (Palma & Cano, 2012, p. 47).

Entende-se, por conseguinte, que o debate é um gênero intrínseco à sociedade e está presente no cenário escolar, por ser um “daqueles espaços de interação interdisciplinar, em razão de várias temáticas que, para serem encaminhadas, precisam se fundamentar nos conhecimentos desenvolvidos nas várias disciplinas” (Palma & Cano, 2012, p. 47). Dentre as áreas do conhecimento no ensino de Língua Portuguesa, o gênero debate regrado admite a discussão sobre temas e questões controversas que dividem opiniões, além de melhorar a desenvoltura de uso dos recursos linguísticos entre os participantes do debate.

Pelo fato de esse gênero ser bastante difundido na mídia televisiva em épocas de eleição e, na atualidade, também nas redes sociais digitais, está “fora de questão abordar certos temas controversos para manipular os alunos ou fazer do debate em sala de aula esse mercado de peixe [...]” (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 150). O objetivo é facilitar o entendimento dos alunos no que diz respeito a assuntos controversos de forma fundamentada e ampliar as capacidades de comunicação entre eles, pois isso reforça a escuta do outro, a retomada do discurso, dentre outras competências. Nesse viés, o debate ainda

coloca em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade). (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 214)

São muitas as áreas de desenvolvimento que esse gênero discursivo pode alcançar, fazendo com que o debate pareça “ser um lugar de construção interativa – de opiniões, de ações, de si – um motor do desenvolvimento coletivo e democrático” (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 216).

Com relação às modalidades de debate, Dolz & Schneuwly (2004) apresentam três formas consideradas úteis para se trabalhar em sala de aula, a saber: (i) o debate de opinião de fundo controverso; (ii) o debate deliberativo; (iii) o debate para resolução de problemas. O debate de opinião de fundo controverso, “diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum nas diversas posições com a finalidade de influenciar a posição do outro, como de precisar ou mesmo modificar a sua própria” (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 215). A proposta de confrontar ideias, opiniões, provenientes da crença de cada sujeito é bastante recorrente em sala de aula, visto que o seu objetivo é “não esgotar o assunto e chegar

a uma solução, mas entender e rever os pontos de vista defendidos e convencer grupos diferentes” (Palma & Cano, 2012, p. 49). O segundo tipo de debate é o deliberativo, o qual visa a uma “tomada de decisão” (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 215). Diferentemente do anterior, este exige um acordo das partes a partir do esgotamento da discussão. Por sua vez, o debate para resolução de problemas prevê a elaboração coletiva, a partir da contribuição de cada participante, da resolução do problema.

Tendo em vista os três tipos de debate apresentados, todos eles podem ocorrer no âmbito escolar, se adequado ao objetivo proposto. Nesta pesquisa, a modalidade de debate que desenvolvemos com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental foi o debate de opinião de fundo controverso. Em razão dos pressupostos teóricos adotados neste trabalho, tais como a concepção dialógica de linguagem proposta por Bakhtin, a noção de interacionismo de Vygotsky e a proposta de análise dos dados a partir dos estudos de Leitão (2007, 2011), é plausível afirmar que o debate de fundo controverso suscita as discussões e os movimentos argumentativos não somente por “compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também forjar uma opinião ou transformá-la” (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 215).

Seguindo Palma & Cano (2012) e a perspectiva teórica de Plantin (2008), adotada neste estudo, o debate público caracteriza-se por apresentar vários papéis, os quais são desempenhados por seus participantes “a partir de suas especificidades de interação e suas particularidades linguístico-discursivas” (Palma & Cano 2012, p. 50). Os papéis assumidos pelos partícipes do debate são organizados da seguinte forma: o mediador é aquele que “constrói a coesão para as diversas falas, organiza a tomada de turnos, conclui e sintetiza um texto que é construído coletivamente e corrige os desalinhamentos temáticos criados pelas digressões” (Palma & Cano, 2012, p. 51). Neste caso, o papel do professor/pesquisador, como mediador, é basilar para a dinâmica funcionar de forma organizada e pacífica no espaço escolar.

Além disso, tem-se o organizador geral (aquele que vai organizar todo o debate); os debatedores (aqueles que vão discutir para defender seus argumentos); a plateia (aquela que se organiza coletivamente e pode, em um dado momento oportuno, comentar algo sobre o debate) e os auxiliares (aqueles que vão receber informações da plateia, fazer filmagem, entre outras coisas). Em nossa pesquisa, os sujeitos actantes que assumiram os papéis de terceiro são o mediador e a plateia,

enquanto os papéis de Proponente e Oponente foram adotados pelos debatedores. Salienta-se que essas funções podem ser alternadas entre os participantes conforme o turno de fala. Cada um desses atores assume papéis importantes na construção da argumentação, assim como na estruturação do gênero debate.

Com base nos apontamentos realizados, concluímos que o desenvolvimento de debates em sala de aula pode contribuir significativamente para a formação cidadã e para o protagonismo estudantil, capacitando os alunos a agir de forma autônoma, criativa e solidária, visando ao fortalecimento de sua comunidade (Silva, 2016). É importante ressaltar que o debate, além da emissão de pontos de vista, exige uma fundamentação argumentativa de opiniões. Assim sendo, alguns conceitos relativos à argumentação e seu ensino serão tratados nos subcapítulos a seguir.

1.5 A argumentação: história e perspectivas teóricas

A retórica clássica, definida como a arte de persuadir, e, nesse sentido, sinônimo de argumentação, vem sendo estudada desde a Antiguidade por filósofos gregos, como Platão e Aristóteles, até chegar aos estudos mais modernos que perpassam por Ducrot (1987), Perelman e Olbrechts-Tyteca, (1996 [1958]), Plantin (2008), Abreu (2009), entre outros pesquisadores que se dedicam a estudos em várias áreas do conhecimento, como a Linguística, a Semiótica, a Pragmática e a Análise do Discurso. Essa grande possibilidade de “tendências de estudos da linguagem – cognitivas, interacionistas e enunciativas – [é] que atribui à argumentação um papel importante na construção dos discursos e na atividade comunicativa em si” (Ribeiro, 2009, p.23). Vale ressaltar que esta pesquisa tem o enfoque na argumentação a partir dos estudos interacionistas.

A arte de bem falar e de argumentar, no mundo ocidental, surgiu desde o período Aristotélico, principalmente em assembleias e em tribunais devido aos valores e às demandas sociais da sociedade dessa época. Iniciou-se, nesta ocasião, “o estudo sistemático da estrutura do pensamento racional, capaz de produzir provas argumentativas, mas que se limitava a analisar os meios de prova demonstrativos” (Ribeiro, 2009, p.23). Sob essa ótica, a validação dos argumentos só ocorria se houvesse a adesão do auditório com enfoque na oratória, na persuasão, e não,

necessariamente, no conhecimento produzido. A Retórica⁶ clássica era utilizada por pessoas que defendiam seus interesses por meio de argumentos relacionados ao discurso judiciário. Mas também havia o discurso deliberativo, usado em assembleias, e o discurso epidítico⁷. O estudo da retórica só foi possível devido à instauração do Estado democrático, mesmo que de forma restrita, na cidade de Atenas. Mas, infelizmente, com a tomada da Grécia por Roma, instaurou-se o poder autoritário e os estudos da argumentação no interior da retórica perderam espaço, ganhando vistas as pesquisas voltadas para o efeito de estilo das palavras, para o belo. No século XIX, surge então outra área de estudo, a Estilística (Cano & Palma, 2011).

Em meados do século XX, os estudos da argumentação se restabeleceram devido à consolidação das sociedades democráticas. Estudiosos, como Perelman & Olbrechts-Tyteca e Oswald Ducrot, retomaram os estudos voltados para a arte de argumentar.

A Nova Retórica, diferente da Retórica Clássica que se preocupava com a ideia de auditório, de discurso e de orador, atenta-se para a argumentação sob o ponto de vista da linguagem falada e da linguagem escrita. Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) veem a argumentação como um ato persuasivo que tem como objetivo provocar ou aumentar a adesão dos interlocutores às teses apresentadas em um discurso, opondo-se ao que foi postulado por Aristóteles. Essa nova concepção de argumentação propiciou novos estudos a partir dos processos discursivos, tendo como produto a interação social.

Ducrot (1989, p. 18) apresenta o conceito de que “a argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, que as próprias frases são argumentativas”. Isso nos remete ao fato de que o ato de falar já é, em si mesmo, argumentativo, corroborando a ideia de que a “atividade argumentativa está sempre presente, e desde muito cedo” (Ribeiro, 2009, p. 10), pois é algo intrínseco da língua. Nesse sentido, é possível dizer que os falantes estão a todo instante agindo de forma a convencer ou a persuadir o outro, produzindo enunciados a partir das suas necessidades e intenções.

Nesse contexto, Abreu (2009, p. 26) afirma que argumentar é “a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de,

⁶ Retórica: em sentido lato provém do grego rthorikê, derivado de rhêthor, orador. Foi concebida tanto quanto uma arte (saber fazer) como uma teoria da construção dos discursos, focalizando as propriedades a eles relacionadas (Palma & Cano, 2009, p.104).

⁷ Conferir Reboul (2004).

gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça.” Pode-se notar uma divisão entre convencer e persuadir, sendo que o primeiro significa “vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro”; e o segundo significado, é “falar à emoção do outro (*per*, “por meio de” e a *Suada*, deusa romana da persuasão – significa fazer algo por meio do auxílio divino)” (Abreu, 2009, p. 25).

Argumentar é, portanto, algo complexo, pois este ato se inscreve sempre em um contexto mais amplo (Breton, 1999). A argumentatividade exige, portanto, que o falante se integre ao universo do outro, interaja com o meio, compartilhe opiniões para que esse lugar de fala possa ser alcançado a partir do uso da linguagem, dos discursos que são produzidos.

É sob essa perspectiva sociointeracionista que vamos dar seguimento à discussão, visto que “a argumentação se fundamenta em fatos e valores pessoais, assumindo no cotidiano das práticas sociais de linguagem as mais variadas formas” (Ribeiro, 2009, p.34). Dito isso, é possível afirmar que a argumentação perpassa pela linguagem, mas os argumentos dependem do uso que fazemos dela.

1.6 A argumentação como prática social

Por considerarmos que o estudante é um ser social e histórico, “[...] pensante, comunicante, transformador, criador [...]” (Freire, 2002 [1996], p. 41), torna-se fundamental identificar propostas sistematizadas de ensino da argumentação baseadas em práticas sociais reais, não simuladas para permitir que cada indivíduo assuma sua identidade cultural (Azevedo & Tinoco, 2019, p. 20).

A argumentação, nesse sentido, materializa-se em diversas situações de comunicação em que os sujeitos são levados a refletir e a se posicionar, sejam em situações formais ou informais por meio “dessas práticas sociais que construímos, reconstruímos e interagimos com os argumentos do outro” (Ribeiro, 2009, p. 37). Essa concepção demonstra que os indivíduos estão inseridos em “situações concretas que requerem práticas de letramento⁸” e, portanto, “é preciso saber como articular habilidades, competências, saberes conceituais, atitudinais e procedimentais, além de

⁸ Magda Soares (2009, p.18) define letramento como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.

diferentes tecnologias, em função de cada uma das necessidades interacionais de que participamos” (Azevedo & Tinoco, 2019, p.19-20).

Atender a estas exigências significa ter condições fundamentais para operar nas práticas sociais letradas, construídas histórica e culturalmente pela sociedade da qual fazemos parte, sendo, portanto, necessário proporcionar ao aluno oportunidade de desenvolver essas habilidades, de forma que ele possa fazer uso dos conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações comunicativas (Ribeiro, 2009, p. 106).

Assim sendo, seguindo a perspectiva interacional da argumentação, proposta desta pesquisa, ao ensinar a argumentar, partimos do princípio dos usos sociais da linguagem em situações concretas. A argumentação, destarte, atravessa todos os âmbitos sociais, inclusive o escolar, constituindo-se em diversas práticas de linguagem. Assim como Piris, *et. al.* (2023, p. 16), “assumimos que a argumentação não é uma prática que possa ser apartada da vida das pessoas, pois está relacionada ao modo como entendemos a realidade e nos posicionamos frente aos acontecimentos que geram diferenças de perspectivas”. Desse modo, constata-se que o ato de argumentar está presente em inúmeras práticas discursivas, fato que pode ampliar o ensino da argumentação, as pesquisas relativas ao assunto e seus procedimentos, além de promover o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas.

Para além do que já foi dito, saber argumentar é constituir uma identidade, função essencial exercida pela escola, pois ao explorar o pensamento, a reflexão e a tomada de decisão, o professor auxilia na constituição de indivíduos autônomos. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 2002 [1996], p. 67). Nesse sentido, a argumentação, enquanto prática social discursiva, mostra-se como uma atividade de grande relevância no espaço escolar, considerando os usos que fazemos dela nas mais diversas circunstâncias sociais. Assim, o estudo da argumentação se revela uma competência fundamental para a formação cidadã, levando-se em consideração a linguagem e seus efeitos nas práticas sociodiscursivas.

Nesse cenário, o professor desempenha papel fundamental na formação do estudante como argumentador. Sua contribuição se manifesta de diversas maneiras, como na captação da atenção para o tema em questão, na ilustração de conceitos de forma significativa para facilitar a compreensão, no estímulo à reflexão pessoal, na

motivação da construção do conhecimento e, finalmente, no incentivo à comparação de diferentes perspectivas antes da adoção de posições sociais (Reboul, 2004). A mediação adequada do ser docente constrói conhecimentos que visam à autonomia. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (Freire, 2002 [1996], p. 67).

Quando o sujeito, independente, autônomo, constitui-se, ele é capaz de se projetar no ato argumentativo, isto é, ele adquire as habilidades necessárias para “desenvolver um discurso de justificativa” (Plantin, 2008, p. 64), mostrando-se competente. Essas habilidades também são alcançadas fora dos espaços formais de ensino, uma vez que o estudante traz para dentro deles variados repertórios socioculturais, experiências de vida, frutos das práticas sociodiscursivas extraescolares. Entretanto, acreditamos não ser suficiente e, diante disso,

consideramos que a escola deve garantir ao aluno, além desses conhecimentos básicos, a ampliação e a apropriação de outras competências linguísticas relacionadas, principalmente, ao diálogo argumentativo, ao texto de opinião e ao debate, tão pouco explorado pelos professores (Ribeiro, 2009, p. 45).

Nesse sentido, segundo Azevedo & Tinoco (2019, p. 25), “associar o ensino de argumentação às práticas sociais de linguagem, próprias da vida em sociedade, requer, em primeiro lugar, que o professor conheça os estudantes e, principalmente, os interesses deles”. Ainda segundo as concepções das autoras, é preciso considerar que, na esfera social, “os modos como professores, estudantes e outros agentes sociais interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, além de indicar o compromisso profissional com a sociedade” (p. 27). A partir das reflexões apresentadas, a importância do ensino da argumentação reside na perspectiva sociointeracionista da linguagem. Como seres discursivos, interagimos e agimos no mundo por meio de posicionamentos que refletem as condições históricas e sociais construídas coletivamente.

1.7 Argumentação, competência argumentativa e ensino

Entendemos a argumentação como uma atividade discursiva e social que envolve a defesa de um posicionamento, considerando-se as objeções que podem surgir da interação, com o objetivo de aumentar ou diminuir a aceitabilidade dos argumentos expostos. Argumentar “envolve uma espécie de ‘negociação’ entre duas partes [...] que divergem em relação a um tópico e assumem os papéis de proponente e oponente em relação aos pontos de vista apresentados” (Leitão, 2011, p. 20). Essa negociação argumentativa no ambiente escolar está presente cotidianamente devido às práticas linguístico-discursivas que estão intimamente ligadas ao ensino por meio dos gêneros do discurso.

No trabalho com a argumentação em sala de aula, Azevedo & Santos (2018) defendem uma perspectiva integradora capaz de abarcar diferentes facetas desse fenômeno. Segundo as autoras, o sujeito que argumenta, ao assumir um lugar social definido no discurso, é desafiado por uma situação-problema e “mobiliza sua competência argumentativa, o que permite revelar variadas capacidades, as referências decorrentes de conhecimentos acumulados, a seleção de objetos culturais construídos social e historicamente, bem como as posições e os papéis assumidos no jogo interacional” (p. 66-67).

Além disso, Azevedo (2013) ressalta a importância dos processos de negociação e de sustentação no ensino das práticas argumentativas. A esse respeito, a autora afirma que a negociação tem o poder de transformar concepções individuais, e a sustentação se realiza por meio da interação, da justificativa dos pontos de vista. É uma fusão entre o saber usar os recursos linguísticos com o contexto de produção do discurso, a partir das relações entre os sujeitos que irão permitir o completo domínio da argumentação.

Argumentar é, portanto, um direito de todos e cabe à escola propiciar situações que permitam esse ato para que o estudante perceba o seu lugar no mundo e possa refletir sobre o seu meio. Sob essa ótica, o ambiente escolar desenvolve competências que permitem aos estudantes o compartilhamento de conhecimentos e são comuns, ampliando-os ao longo da troca de saberes entre os seus pares e com o professor-mediador.

A competência argumentativa está, antes de mais nada, associada não só à capacidade de *lermos* as situações como, também, à de nos munirmos de informação, termos estatuto suficientes para nelas participar e sermos reconhecidos como interlocutores válidos (Grácio, 2010, p. 14).

Esse conceito apresentado pelo autor está intrinsecamente ligado à proposta de letramento, visto que se relaciona com as leituras das vivências a partir das experiências, das interações e, conseqüentemente, está vinculado às capacidades linguísticas difundidas nos vários gêneros que circulam socialmente. Os conceitos de competência argumentativa são amplos, envolvem várias áreas do conhecimento, todavia, diante de vários conceitos concebidos sobre competência argumentativa,

sob o ponto de vista educacional – foco deste projeto – a competência argumentativa refere-se a um grupo de habilidades que podem ser investigadas tanto em alunos quanto em professores. Essas habilidades podem se manifestar na forma de discurso, no uso de estratégias específicas, ou como o cumprimento de uma meta de estudos de argumentação em contextos específicos (Rapanta e Gilabert, 2013 *apud* Castro, 2015).

Embora se saiba que as habilidades são desenvolvidas de forma individual, a depender de questões culturais, sociais e etárias, por exemplo, estratégias de ensino precisam ser definidas para que as práticas sejam construídas e favoreçam o pensamento crítico dos indivíduos.

O aprimoramento das práticas e o domínio de estratégias argumentativas não acontecem aleatoriamente, mas dependem de processos de ensino planejados e desenvolvidos a partir de orientações didáticas precisas, que consideram características linguísticas, textuais, discursivas e interacionais dos gêneros do discurso mobilizados nas situações argumentativas (Grácio, 2010, p. 20).

A sala de aula, nesse sentido, configura-se como ambiente adequado para mobilizar as situações argumentativas e para o desenvolvimento das habilidades que colaboram para o desenvolvimento da competência argumentativa. O professor-mediador, nesse contexto, promove “interações argumentativas orientadas linguística e discursivamente, com planejamento de estratégias argumentativas específicas a serem utilizadas e consideração do contexto comunicativo e dos interlocutores” (Grácio, 2010, p. 20), tornando os discentes mais competentes nesse aspecto. É fundamental engajar os alunos em atividades que desenvolvam suas competências argumentativas, porém, segundo Castro (2015, p. 20), deve-se haver “uma atenção

constante a “brechas” que tenham potencial para desenvolver a argumentação em sala de aula, bem como o domínio do seu campo de atuação, e, paralelamente, de raciocínios (desdobramentos desse conhecimento) da sua área de conhecimento”.

Isso se refere aos inúmeros desafios dos professores, dentre eles, em relação à criação de um ambiente escolar argumentativo (Leitão, 2011). Essas dificuldades estão relacionadas, segundo a autora, aos temas curriculares não serem tão flexíveis e à incerteza dos resultados provenientes da argumentação. Por sua vez, a dificuldade de proporcionar um lugar argumentativo nos espaços educacionais prejudica o desenvolvimento de competências argumentativas, essenciais à formação de indivíduos críticos.

1.8 Argumentação: alguns processos e estratégias

A construção de argumentos é um processo de suma importância no desenvolvimento da interlocução, porque “representa o marco operatório na atividade argumentativa” (Ribeiro, 2009, p. 68). É neste instante que o movimento interativo entre os indivíduos surge, favorecendo o ensino da argumentação, a produção de novos argumentos e, conseqüentemente, a reflexão sobre o entendimento da competência argumentativa (Azevedo, 2019; Azevedo; Santos, 2018).

Diversos campos da ciência, como a psicologia, a filosofia e a linguística, por exemplo, carregam a noção de competência argumentativa e, portanto, é um conceito polissêmico e multifacetado devido às múltiplas significações nas diferentes áreas do conhecimento (Azevedo; Santos, 2018). Inclusive no campo educacional há uma grande discussão conceitual devido aos documentos oficiais que regem os currículos escolares.

Para esta pesquisa, adotamos a concepção de que o processo de construção da competência argumentativa é oriundo das (inter)relações sociais entre os sujeitos e que o desenvolvimento da capacidade de argumentar deixa de ser somente intelectual e passa a ser também cultural/social (Cunha & Oliveira, 2024). Diante disso, conceituar competência argumentativa é

adotar uma visão de que a capacidade fornece uma condição que inter-relaciona a linguagem verbal e os objetos no mundo, construídos cognitivamente, e promove uma ação de linguagem que remete a uma oposição discursiva – gerando interdependência entre os sujeitos em função

da polarização das posições enunciativas –, o que possibilita uma expressão discursiva que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente (Azevedo; Santos, 2018, p. 66).

Sob essa perspectiva das interrelações a partir do confronto discursivo, Plantin (2008, p. 63) se propõe “a repensar a atividade argumentativa em um quadro ampliado, no qual a enunciação está situada contra o pano de fundo do diálogo”. Assim, a argumentação surge de pontos de vista contraditórios, configurando-se como um modelo dialógico. O autor considera que as interações argumentativas se apoiam nos desacordos, e a intervenção dos interlocutores pode ocorrer nas tentativas de um deles “tomar a palavra e recusa do outro a cedê-la, no surgimento de sobreposições de turno de fala, no uso de ironia, no aumento do tom de voz” (Plantin, 2008, p. 67).

O modelo dialogal viabiliza a reflexão sobre o desenvolvimento da competência argumentativa (Azevedo, 2019; Azevedo; Santos, 2018). Isso porque, ao concebê-la como o conjunto de procedimentos efetivamente empregados pelos interlocutores em uma situação argumentativa, o ensino da argumentação se fortalece (Cunha & Oliveira, 2024, p. 165). O desenvolvimento da competência argumentativa caminha lado a lado com a competência interacional, entendida como um recurso socialmente construído, dependente do contexto e intrinsecamente ligado a outras competências (Pekarek Doehler, 2006).

Nesta proposta, infere-se que o sujeito discursivo assume papéis sociais, definidos pelo discurso, diante de determinadas situações, nas quais ele precisa mobilizar sua “competência argumentativa, o que permite revelar variadas capacidades, as referências decorrentes de conhecimentos acumulados, a seleção de objetos culturais construídos social e historicamente, bem como as posições e os papéis assumidos no jogo interacional” (Azevedo, 2019; Azevedo; SANTOS, 2018, p. 66). Considerar a atuação do sujeito em cada situação comunicativa implica adotar uma perspectiva praxiológica e dialógica da competência interacional (Cunha e Oliveira, 2024).

Conforme mencionado, os sujeitos discursivos precisam assumir funções na interação conversacional. Plantin (2008) refere-se à construção do discurso argumentado a partir de três atos essenciais exercidos pelos sujeitos argumentantes que são: “propor, opor-se e duvidar” (p. 69). Em função dos atos oferecidos pelo autor, ele os distribui, esquematicamente, em três papéis argumentativos, a saber:

Proponente, Oponente e Terceiro. O Proponente é a instância que apresenta argumentos para sustentar o ponto de vista, assumindo o ônus da prova (Plantin, 2008), seja na pergunta, no exame do contra-argumento ou na resposta. Por sua vez, o Oponente exerce a função de refutar, de mostrar insustentabilidades nos argumentos do Proponente, colocando em xeque o ponto de vista do argumentante, contra-argumentando em favor de outra posição. Já o Terceiro “julga a pertinência das argumentações” (Plantin, 2008, p. 77) e, por sua vez, não assume explicitamente nem papel de Proponente nem de Oponente no discurso. Quando assumido efetivamente por um dos participantes da interação ou por parte deles (mediador, plateia), o papel do Terceiro é essencial para a construção argumentativa, pois ele pode exercer diferentes funções na unidade conversacional, como relembrar a pergunta realizada, zelar pela manutenção da polidez etc. (Cunha e Oliveira, 2024).

Plantin (2008) ressalta a distinção entre os actantes – papéis assumidos pelos participantes do discurso – (Proponente, Oponente e Terceiro) e os atores da comunicação argumentativa que são os indivíduos concretos envolvidos na comunicação. Segundo a sua proposta, “os atores podem ocupar sucessivamente cada uma das posições argumentativas (ou papéis actanciais), segundo todos os trajetos possíveis” (Plantin, 2008, p.79). Significa dizer que o mesmo ator pode exercer os três papéis actanciais ao longo da interação discursiva, ou seja, pode assumir a função de Proponente, de Oponente, deixar a função de Oponente e passar à função de Terceiro, por exemplo. Além disso, “reciprocamente, a própria posição de actante pode ser ocupada por vários atores, isto é, por vários indivíduos aliados” (Plantin, 2008, p. 79), formando interações polilogais ou trílogas, por exemplo.

É importante salientar que toda argumentação visa a um auditório (Terceiro) que assume papel importante no processo persuasivo por constituir o alvo de adesão dos discursos. Diante disso,

esse contato entre o orador e seu auditório não concerne unicamente às condições prévias da argumentação: é essencial também para todo o desenvolvimento dela. Com efeito, como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 21).

A eficácia da argumentação, portanto, consiste em uma boa “atuação” dos sujeitos argumentantes visando à adesão dos interlocutores e do público às teses apresentadas, com vistas a desencadear “nos ouvintes a ação pretendida ou criando

uma predisposição para esta ação, que se manifestará em um momento oportuno” (Ribeiro, 2009 p. 26). Sendo assim, estratégias precisam ser traçadas para a condução dos movimentos argumentativos oriundos dos processos discursivos.

Ao lado dos fatos, das presunções, das verdades em cada argumento produzido, inclui-se “a existência dos valores, como objetos de acordo que possibilitam uma comunhão sobre modos particulares de agir, é vinculada à ideia de multiplicidade dos grupos” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 84). Esses valores – concretos (conservadores) e abstratos (vinculados à mudança) – nas interações são desencadeados a partir das circunstâncias e das concepções dominantes do meio sociocultural em que o sujeito está inserido de forma a garantir uma conduta virtuosa do discurso. Agregar valores é uma forma de apresentar algo particular, a sua crença, para o público universal, os quais podem ser contestados, rejeitados ao longo da discussão, ou podem ser favoráveis à argumentação, cooperando para a adesão do público. Estrategicamente, é uma forma de sair do campo racional e apelar para o emocional, visto que o ato de argumentar não se ampara somente nos fatos, mas sim nos valores agregados ao longo das vivências.

Por outro lado, os argumentos não podem se fundamentar somente pela emoção, haja vista que técnicas precisam ser aplicadas para estabelecer estratégias argumentativas que irão definir “com precisão que tipo(s) de argumento pode(m) funcionar melhor no contexto, neste caso, do debate. E, com base na relação lógica estabelecida entre os dados, as justificativas e a conclusão ou tese, tem-se um tipo de argumento” (OLP, 2021).

A construção eficaz da argumentação exige que o articulista defina seus argumentos com base no tema e no público-alvo (OLP, 2021). Essa adequação é necessária para o bom desempenho na interação comunicativa. Consideramos a tipologia apresentada pela OLP (2021) para definir os tipos de argumentos: argumentos de autoridade, evidência, comparação (analogia), exemplificação, princípio e causa e consequência. Essa tipologia serviu como base para a análise do projeto de ensino aplicado em sala de aula.

A utilização do argumento de autoridade, como aponta a OLP (2021), leva o público a aceitar a tese apresentada com base na credibilidade atribuída à fonte. Segundo Plantin (2008, p. 58), essa estratégia argumentativa “se funda na autoridade do locutor e na dificuldade de contradizer, correspondendo à prova ética”. Sua eficácia

reside na demonstração de veracidade por meio da associação a uma figura pública reconhecida e conceituada na área, facilitando a adesão do público.

O argumento por evidência, semelhante ao anterior, busca convencer o público da tese apresentando dados concretos, estatísticas e fatos que a comprovam (OLP, 2021). Tipo de argumento encontrado com facilidade nos discursos prototípicos. Outra estratégia argumentativa muito utilizada é por meio da comparação, que consiste em aproximar ou diferenciar um objeto de outros, com base em semelhanças ou analogias, também demonstradas por meio de dados apresentados (Fiorin, 2015; OLP, 2021).

A argumentação por exemplificação, também chamada de "seguir um modelo" (Abreu, 2009, p. 63), fundamenta-se em exemplos representativos que, por si só, justificam a tese (OLP, 2021). Essa estratégia argumentativa é amplamente utilizada em discursos, pois permite justificar um ponto de vista por meio da imitação de ações de indivíduos reconhecidamente competentes (Abreu, 2009). Já o argumento de princípio se justificativa a partir de

uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados, por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução (OLP, 2021).

Em suma, trata-se de um argumento pragmático, que se baseia na relação causal entre dois eventos sucessivos (Abreu, 2009) e, portanto, em juízos de valor.

Finalmente, há o argumento de causa e efeito, em que a tese é aceita por ser causa ou consequência das evidências (OLP, 2021). Esse recurso argumentativo demonstra a relação causal entre fatos. "Esse tipo de argumentação, para ser eficaz, requer um acordo entre os interlocutores sobre os motivos de ação e sua hierarquização" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 301).

Esclarecemos que para a formação completa de um indivíduo, o ensino dos tipos de argumentos extrapola as terminologias aqui citadas, tendo em vista que o primordial não é nomeá-los, é valorizar a cultura, a religião, a ciência, as experiências individuais para a construção de seus argumentos. Portanto, é fundamental que os indivíduos não apenas conheçam o mundo, mas também assumam um posicionamento crítico e atuem sobre ele a partir das possibilidades de argumentação existentes. Leitão (2011) entende que

a expressão **construir sentidos** (grifo das autoras), por sua vez, é aqui entendida de modo igualmente abrangente de forma a abarcar tanto a compreensão e a formulação de conceitos e pontos de vista sobre objetos (físicos ou simbólicos), como o entendimento e o domínio de procedimentos próprios a diferentes campos do conhecimento humano (p. 17, grifos no original).

A proposta das autoras supracitadas compreende que “a argumentação favorece tanto os processos de reflexão como os de apropriação de conteúdos diversos [...]” (p. 18). Diante disso, elas estabelecem métodos analíticos para avaliar o potencial dos indivíduos no processo argumentativo com base em três aspectos principais:

1 - o papel que a oposição exerce na argumentação - e, por conseguinte, na formação do pensamento reflexivo e na construção do conhecimento; 2 - a natureza dos mecanismos de construção do conhecimento/reflexão que operam na argumentação; e 3 - os diferentes resultados a que a argumentação pode levar (quando considerado o ponto de vista inicialmente defendido) (Leitão, 2011, p.18).

O primeiro aspecto apresentado pela autora diz respeito às divergências de ponto de vista, as quais podem surgir em condições pragmáticas, como em um debate, por exemplo, mas também no processo de ensino/aprendizagem. “A argumentação surge, portanto, em situações discursivas nas quais mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico (raciocínios teóricos) são, ou podem ser considerados” (Leitão, 2011, p 18). O segundo aspecto diz respeito à constituição do pensamento crítico-reflexivo não somente a partir da contra-argumentação do outro, mas à luz da defesa dos próprios posicionamentos dos indivíduos. Esse processo é chamado de autoargumentação (Leitão, 2011). O terceiro aspecto surge devido à necessidade de refutar a oposição – característica inerente à argumentação –, pois aciona mecanismos cognitivo-discursivos categóricos para a aprendizagem e o pensamento reflexivo. Esses mecanismos são: a reflexão, que permite ao indivíduo analisar criticamente seu próprio pensamento, examinando suas bases e limitações (atuando sobre os objetos de sua atenção), e a revisão de perspectiva, que possibilita a reformulação ou o abandono de afirmações prévias (atuando sobre o conteúdo dos argumentos).

Com base nos aspectos mencionados, Leitão (2011) distingue a cognição (“pensar sobre objetos do mundo”) da metacognição (“pensar sobre as próprias ideias acerca de objetos do mundo”). Essa distinção fundamenta a relação proposta entre

argumentação e pensamento reflexivo (Leitão, 2007; 2008b). A argumentação, com seus processos dialógicos – defesa de pontos de vista e análise de contra-argumentos – impulsiona o indivíduo de um nível cognitivo de geração de ideias sobre o mundo para um nível metacognitivo, em que seu próprio pensamento sobre esses fenômenos se torna objeto de reflexão.

Ao confrontar diferentes perspectivas de pensamento no momento da interação, pressupõe-se a revisão de concepções prévias sobre o tema discutido, levando à reafirmação ou transformação das próprias afirmações tendo em vista os argumentos contrários. Assim, a aprendizagem na argumentação consiste em "um processo de revisão de pontos de vista" (Leitão, 2011, p. 25), resultante do confronto com a oposição e da necessidade de refutá-la. Para Leitão (2011, p. 27), o conceito de "revisão" é polissêmico, podendo significar tanto "ver novamente" quanto "modificar" um ponto de vista. Assim, "revisão" pode levar tanto à reafirmação quanto à modificação parcial ou total do ponto de vista inicial.

Possibilitar que os estudantes "revisem" o seu ponto de vista demanda o desenvolvimento de projetos de ensino. Leitão (2011) apresenta três níveis de ações argumentativas: pragmático, argumentativo e epistêmico. O nível pragmático cria as condições para o desenvolvimento da argumentação, estimulando a formulação e a justificativa de pontos de vista.

No nível argumentativo, é importante considerar ações como a formulação e a avaliação de argumentos (entendidos como pontos de vista justificados), dúvidas, objeções, contra-argumentos e perspectivas alternativas, sejam eles levantados por outros ou antecipados pelo próprio argumentador. A resposta a objeções consideradas também é essencial, podendo levar à reafirmação, restrição, modulação ou retração do ponto de vista inicial.

Em relação ao último nível, denominadas ações epistêmicas, no contexto de uma argumentação, introduzem informações, conceitos e definições relevantes ao tema, além de empregarem procedimentos e raciocínios próprios ao campo de conhecimento em questão. Essas ações compreendem a apresentação de conteúdos, a demonstração de procedimentos específicos, o ensino direto de habilidades, a exposição de raciocínios característicos da área e a validação das perspectivas dos alunos.

A partir das perspectivas apontadas, este trabalho adota uma unidade de análise argumentativa a partir dos movimentos cognitivos-discursivos, baseada em Leitão (2007). Na proposta da autora, ela faz uma análise tripartite: argumento, contra-argumento e resposta. O argumento consiste em um ponto de vista sustentado por uma justificativa, representando a concepção do falante sobre o tópico. O contra-argumento, em sentido amplo, engloba qualquer enunciado que questione, conteste ou critique um argumento, reduzindo sua aceitação e propondo alternativas interpretativas. A resposta, elemento avaliativo, representa a reação do proponente à oposição, permitindo analisar a sustentabilidade de seus argumentos frente às restrições apresentadas e identificar possíveis mudanças em suas concepções iniciais. Esses três elementos constituem a unidade mínima de análise para a reflexão argumentativa neste estudo.

Dentro desse quadro de análise, não podemos desconsiderar a relevância dos aspectos linguísticos para os encadeamentos discursivos. A gramática de uma língua contém os conectores, chamados de “palavras vazias” (Plantin, 2008), que sinalizam a argumentação. Para usar essas marcas argumentativas com eficácia, tanto na produção quanto na compreensão do discurso, o locutor deve estar consciente de seu valor. “Os operadores argumentativos, ou articuladores discursivos, em linhas gerais [...] configuram-se como marcas linguísticas que funcionam como instruções direcionadoras do sentido para o qual um dado enunciado aponta” (Oliveira, 2017, p. 149).

O enunciador precisa estar ciente do valor argumentativo dos operadores argumentativos – “articuladores textuais” (Koch, 2004, p. 133) –, para produzir textos eficazes. Essa consciência permite tanto o uso estratégico desses recursos em seu próprio discurso quanto a identificação de seu emprego nos discursos de outros (Cabral, 2011). Vale destacar que os conectores:

Sempre foram vistos como elementos que estabelecem relações lógicas. Ducrot desenvolveu sua teoria a partir dos estudos dos conectores e propôs uma nova definição para conector a qual adotamos. Deixamos de defini-lo em termos de elemento de ligação, como acontecia nas gramáticas tradicionais e passamos a encará-lo como uma palavra de **ligação** e de **orientação**, isto é, que articula as informações e os argumentos de um texto. Entendemos que o elemento de conexão põe a informação do texto a serviço da intenção argumentativa. Desse ponto de vista, o sentido é entendido como conduzindo a uma determinada direção. (Cabral, 2011, p. 86, grifos da autora).

Seguindo essa linha de raciocínio, Koch (2016) enfatiza a importância do cuidado com as articulações textuais para garantir a unidade de sentido do texto. A autora refere-se às marcas responsáveis por essa coesão como “articuladores textuais, operadores do discurso ou marcadores discursivos” (p.121). Embora não haja consenso teórico sobre a terminologia, Ducrot (1987) utiliza o termo “operadores argumentativos”. Neste trabalho, optamos por não uniformizar a nomenclatura utilizada na análise. A autora ainda menciona que os articuladores textuais desempenham múltiplas funções, como: situar e ordenar temporal e/ou espacialmente os estados de coisas enunciados; estabelecer relações lógico-semânticas entre enunciados; sinalizar relações discursivo-argumentativas; organizar a estrutura textual; e introduzir comentários ora sobre o modo como o enunciado foi formulado, ora sobre a própria enunciação (p.123).

Apoiada nos estudos de Ducrot, Koch (2016) apresenta dois conceitos de primeira importância acerca dos operadores argumentativos, o que nos permite entender o funcionamento dos enunciados. Esses conceitos referem-se às noções de escala argumentativa e de classe argumentativa. Segundo a pesquisadora, “uma classe argumentativa designa o conjunto de elementos que apontam ou orientam para uma mesma conclusão.” Entretanto, quando “os enunciados de uma classe argumentativa apresentam uma gradação de força (crescente ou decrescente) no sentido de uma mesma conclusão”, estamos diante de uma escala argumentativa. (Koch, 2016, p. 61-62).

Considerando o exposto, este estudo apresenta, por meio das oficinas aplicadas em sala de aula, exemplos em que os operadores argumentativos contribuem para a orientação do discurso, os quais foram usados como estratégias para conduzir a argumentação nos debates produzidos, direcionando o discurso e os movimentos argumentativos dos participantes.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção destina-se a apresentar os aspectos metodológicos que ampararam o cotejo dos dados coletados ao longo do trabalho realizado pela professora-pesquisadora em sala de aula no decorrer deste trabalho.

Primeiramente, apresentaremos o contexto da pesquisa, isto é, o local de realização deste estudo e os participantes dele. Posteriormente, vamos traçar o percurso da professora-pesquisadora até o momento da realização da pesquisa. Na sequência, serão descritas as etapas da pesquisa e os procedimentos de análise dos dados coletados, detalhando a abordagem metodológica e a natureza da pesquisa. Por fim, vamos discorrer sobre os aspectos éticos da pesquisa que são fundamentais para o tratamento analítico dos dados e, portanto, para a condução de um trabalho dessa natureza.

2.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda (EMABH), situada na Rua Rafael Tobias, 40, bairro Regina, regional Barreiro, Belo Horizonte. A escola surgiu da mobilização da comunidade local, que, historicamente estabelecida às margens de um córrego poluído, reivindicava melhorias, incluindo uma instituição de ensino. Assim, a EMABH foi criada para atender ao Ensino Fundamental II nos bairros Regina e Lindéia. Após intensa luta pela melhoria das condições de vida na região, as aulas foram iniciadas em março de 1991.

Nas dependências da Escola Estadual Divina Providência, atividades escolares da EMABH ficaram concentradas no terceiro turno, durante 8 meses, até que o seu prédio próprio fosse construído. A região pertencia ao coronel Washington Pires, que deixou sua fazenda de herança para a sua esposa, dona Lindéia, e para os familiares de dona Regina, nomes dos bairros da região da escola. Já o terreno onde foi realizada a edificação da escola pertenceu ao Padre Álvaro.

A EMABH ocupa um amplo espaço, com boas instalações e bem equipadas. Suas salas de aula foram recentemente reformadas, e a escola conta com uma biblioteca ampliada, sala de informática, laboratório de ciências, quadras esportivas (coberta e aberta), espaço de lazer e auditório. O acesso à internet via wi-fi, tablets e

datashow em sala de aula complementam a estrutura. Por sua localização regional, a EMABH atende alunos dos bairros próximos e da cidade vizinha – Ibirité, devido à sua localização na divisa municipal.

Figura 1: Localização da escola



Fonte: [Escola Municipal Aurélio Buarque De Holanda - Google Maps](#). Acesso em: 10 jan. 2025.

Esta escola de educação básica oferece Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em três turnos: o primeiro para o Ensino Fundamental II (3º ciclo), o segundo para o Ensino Fundamental I (1º e 2º ciclos) e o terceiro para a EJA. A escola conta com aproximadamente 937 alunos distribuídos nesses três turnos, com uma média de 30 alunos por turma no 3º ciclo do Ensino Fundamental (turmas regulares).

Figura 2: Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda - EMABH



Fonte: Google. Acesso em: 10 jan. 2025

De acordo com o plano de convivência escolar (2024), a comunidade da Escola Aurélio Buarque de Holanda apresenta desafios socioeconômicos que devem ser considerados, pois refletem na construção da aprendizagem desses estudantes. A vulnerabilidade social, a violência urbana e a carência de recursos educacionais são alguns dos fatores que rodeiam a comunidade escolar.

No que diz respeito à pesquisa, o projeto de ensino foi aplicado em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, no segundo semestre de 2024. Dentre as cinco turmas do 6º ano, apenas uma participou do projeto. A turma, composta por trinta alunos (quatorze meninos e dezesseis meninas), apresentava estudantes com perfis e comportamentos diversos, o que tornou o trabalho da professora-pesquisadora ainda mais desafiador e, ao mesmo tempo, estimulante. Mas mesmo com os desafios de sala de aula, os alunos demonstraram interesse e se dedicaram a realizar as atividades propostas.

2.2 A professora-pesquisadora

Nascida em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, mas residente, à época, em Ribeirão das Neves, cidade metropolitana de Belo Horizonte, iniciei⁹ a minha trajetória rumo ao curso de Letras e à docência desde Ensino Fundamental II. Parece estranho afirmar isso, mas explicarei melhor o longo desta seção.

Ao ingressar no sexto ano do Ensino Fundamental, mudei-me da escola pública de Ribeirão das Neves para uma escola pública de Belo Horizonte. A decisão de minha mãe visava a um ensino de melhor qualidade e, para facilitar meu acesso à escola e reduzir custos com transporte, residi na casa de minha madrinha (*in memoriam*). Considero que esse período foi fundamental em minha formação, especialmente pela influência que minha madrinha, licenciada em Letras, exerceu sobre a minha decisão em seguir seus passos posteriormente.

No ano de 2009, prestei vestibular para o curso de Letras da UFMG e, no segundo semestre de 2010, iniciei a graduação. Com o objetivo de seguir carreira acadêmica, cursei o bacharelado e, ainda na graduação, participei de um projeto de iniciação científica financiado pela Fapemig, sob orientação da professora Dr^a. Sueli Maria Coelho. Sua orientação – tanto na pesquisa, quanto na monografia – foi fundamental para meu desenvolvimento acadêmico. Durante a graduação, escrevi alguns artigos científicos e participei de alguns eventos acadêmicos, tudo isso me fez entender o quão árduo é o caminho de um pesquisador. Ainda na graduação, estagiei como monitora da disciplina de Produção Textual on-line, sob a supervisão da professora Dr^a. Carla Coscarelli.

Quando concluí o bacharelado, o meu objetivo era já ingressar no mestrado acadêmico para trabalhar com Variação Linguística, área que considerava muito interessante, fruto das pesquisas realizadas na graduação, entretanto isso não foi possível naquele momento. Para aproveitar o meu vínculo com a UFMG, iniciei o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa como segunda graduação, e, a partir desse contato mais direto com as disciplinas voltadas para o ensino, o desejo de ser professora foi aumentando. Nesse período, tive a oportunidade de cursar a disciplina “Análise da Prática e Estágio de Português II” com o Professor Dr. Jairo Carvalhais, meu orientador atual no Profletras.

⁹ O uso da 1ª pessoa será utilizado quando fizer referência à professora-pesquisadora.

Posteriormente, fiz uma pós-graduação, em nível de especialização, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), em “Língua Portuguesa para profissionais: leitura, gramática e escrita” e concluí a minha segunda licenciatura na área da Pedagogia, pela Faculdade Estácio de Sá, visto que eu não sabia se conseguiria seguir a minha carreira como professora de Língua Portuguesa, mas na certeza de que iria lecionar.

Até que, em 2022, fui nomeada pela Prefeitura de Belo Horizonte e comecei a atuar como professora de Língua Portuguesa, assumindo aulas na escola em que realizei esta pesquisa. Em 2023, obtive outra nomeação na PBH, desta vez para a Educação Infantil. Hoje atuo em duas escolas da rede pública de Belo Horizonte.

Após a graduação, um intervalo de tempo se passou antes que eu começasse a lecionar. Embora eu tivesse me dedicado à capacitação antes das nomeações, os desafios impostos pela sala de aula me geraram insegurança. A falta de experiência se juntou com o medo de errar e isso me fez querer aprender mais. Diante da situação, decidi realizar a prova do Mestrado Profissional em Letras, na UFMG, para poder ampliar e aprimorar os meus conhecimentos e, conseqüentemente, instruir-me, não somente com os professores-doutores desta renomada instituição de ensino, mas também com os meus colegas-professores de curso.

2.3 As etapas da pesquisa

Esta seção descreve as etapas da pesquisa e as escolhas metodológicas empregadas na coleta e análise de dados. A forma de “ação planejada de natureza social, educacional, técnica e contextual” (Gomes, 2023, p. 178), e a participação ativa dos participantes da pesquisa caracterizam esse trabalho a partir de uma abordagem interventiva. Elaboramos e aplicamos um projeto de ensino embasado na metodologia intervencionista proposta por Damiani (2012); Damiani, et. al. (2013) para trabalhar a argumentação oral por meio do ensino do gênero do discurso debate.

A escolha de se trabalhar com o gênero oral ocorreu após a observação de uma defasagem significativa dos estudantes ao discursarem oralmente, quando os alunos da EMABH, no ano de 2022, desenvolveram um projeto que envolvia um processo eleitoral (Câmara Mirim) junto com a Câmara de Vereadores do município de Belo Horizonte e o Tribunal Regional Eleitoral. Essa campanha eleitoral buscava

eleger estudantes que representassem sua comunidade na Câmara Municipal de Belo Horizonte.

A proposta, portanto, deste trabalho é traçar um percurso metodológico com uma abordagem descritiva, interpretativa e qualitativa dos dados numa perspectiva intervencionista. A abordagem utilizada, a partir das nossas lentes, busca favorecer o aprendizado dos estudantes e ampliar o campo de experiência da professora-pesquisadora, além de facilitar a compreensão dos dados para a checagem dos resultados. Este trabalho também pode contribuir para que outros professores de Língua Portuguesa possam consultar e melhorar a sua prática pedagógica no que tange à argumentação oral.

Vygotsky (1996), em sua proposta sociointeracionista, já pensava nos experimentos de ensino e nas intervenções, como forma de estimular e mediar situações que pudessem favorecer o aprendizado dos estudantes nos contextos em que eles estavam inseridos. Isso corrobora com a vertente metodológica usada neste estudo, pois, segundo Damiani et al. (2013, p. 61), as “intervenções pedagógicas podem ser consideradas como estímulos auxiliares que os professores-pesquisadores utilizam para resolver situações-problema, tais como a insatisfação com o nível e a qualidade de seus alunos/sujeitos em determinados contextos pedagógicos”.

Para a realização desta pesquisa, a direção escolar e os envolvidos diretamente nela estavam cientes de seu desenvolvimento. Além disso, os aspectos éticos foram observados e respeitados em todas as fases do trabalho, os quais serão expostos na próxima seção.

Definimos, portanto, as etapas de aplicação do projeto da seguinte forma:

Quadro I: Etapas da pesquisa

| | |
|---|---|
| 1 | Questionário inicial e contextualização do gênero oral debate regrado |
| 2 | Debate inicial |
| 3 | Atividades de intervenção |
| 4 | Preparação para o debate final |
| 5 | Debate final |

Fonte: elaboração da autora.

O início da pesquisa ocorreu com a apresentação do projeto e com a realização de um questionário inicial elaborado pela professora-pesquisadora. Pretendeu-se, com esse questionário, verificar se os alunos conheciam o gênero oral debate regrado público e se sabiam sobre alguns aspectos no que se refere à argumentação. Além disso, consideramos importante, posteriormente, fazer uma breve contextualização sobre gênero a ser trabalhado, pois facilitaria a compreensão para a realização das próximas fases da pesquisa.

A próxima etapa foi a realização do debate regrado inicial, que serviu como primeiro dado para a verificação e o mapeamento das dificuldades sinalizadas pelos alunos em relação às práticas argumentativas envolvidas na produção desse gênero oral. A partir disso, começaram as atividades de intervenção pedagógica, que compreendem o desenvolvimento e a aplicação de um conjunto de atividades, organizadas em módulos/oficinas, com a finalidade de tentar sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos ao argumentarem. Essas atividades serão descritas de forma detalhada no próximo capítulo.

Chegando ao fim dessa trajetória, os alunos tiveram uma aula de preparação para a realização do último debate. Como produto, realizou-se o último debate, com a mesma temática do debate inicial, o qual aconteceu após a aplicação de todas as oficinas, para mensurar, comparativamente, as possíveis aprendizagens dos alunos. Neste momento, avaliou-se as possíveis mudanças positivas em relação ao desenvolvimento e à ampliação da competência argumentativa, na tentativa de resolução do problema apresentado ao longo deste trabalho (Damiani *et al.*, 2013, p.59).

2.4 Os procedimentos de análise

A partir dos dados coletados, partimos para os procedimentos de análise, os quais foram baseados nos estudos sociointeracionistas de Vygotsky (1996, 2007); perpassando por Bakhtin (2004), com a sua visão interacionista do discurso; por Marcuschi (2010) ao conceber a oralidade como um conjunto de práticas sociais; por Koch (2016), ao analisarmos as atividades relacionadas aos aspectos linguísticos; e

nas contribuições de Dolz & Schneuwly (2004), sobre os gêneros orais e escritos desenvolvidos no espaço escolar como forma de aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero oral debate regrado. Além dos subsídios de Plantin (2008), de Abreu (2009) e de Perelman & Olbrechts-Tyteca, (1996 [1958]), que auxiliaram no processo de aprendizado sobre a argumentatividade. Para tanto, após a seleção dos dados provenientes do projeto de ensino aplicado em sala de aula, prosseguimos da seguinte maneira para a análise do *corpus*.

Primeiramente, vale ressaltar que os dois debates (inicial e final) foram gravados, em áudio, pela professora-pesquisadora, com o auxílio de uma monitora que acompanhava alunos com necessidades especiais na turma, e ambos foram transcritos por uma empresa especializada em transcrição de dados acadêmicos (Audiotext) a fim de garantir a fidedignidade e a veracidade das informações obtidas. Destaca-se ainda que, em ambos os debates, foram utilizados microfones para melhorar a qualidade dos áudios, evitando, assim, partes inaudíveis. De posse dos dados transcritos, escolhemos três interações argumentativas do primeiro debate e três do debate final para fazermos uma análise comparativa entre essas produções. Selecionamos o corpus com base na participação efetiva dos estudantes nos debates e nas oficinas do projeto de ensino.

Após a seleção do corpus e a aplicação do projeto de ensino, avaliamos, qualitativamente, os movimentos argumentativos realizados pelos participantes das unidades argumentativas a partir do desenvolvimento do gênero oral debate regrado. A análise também incluiu a avaliação dos aspectos linguísticos, essenciais para a construção argumentativa.

Apresentados os procedimentos de análise, na próxima seção será apresentada a questão ética, a qual está presente em todos os momentos de nossa pesquisa, desde a informação à direção da escola sobre o desenvolvimento do projeto de ensino até a coleta e a divulgação dos dados.

2.5 Os aspectos éticos da pesquisa e geração de dados

Em todas as etapas da pesquisa, os procedimentos éticos foram devidamente observados e respeitados para que este trabalho transcorresse com a transparência

e a veracidade que uma pesquisa científica exige. A primeira medida, para viabilizar o desenvolvimento e a aplicação do Projeto de Ensino (PE) em sala de aula, foi a submissão do projeto de pesquisa intitulado “Quem debate, argumenta: o desenvolvimento da competência argumentativa de alunos do ensino fundamental no ambiente escolar”¹⁰ ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/UFMG), com protocolo número 80063024.4.0000.5149 junto ao CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética). O projeto de pesquisa recebeu parecer de aprovação do CEP/UFMG por meio do parecer 7.511.684.

Além disso, a direção da escola onde a pesquisa foi realizada também estava ciente sobre o PE, o qual foi elaborado e aplicado pela professora-pesquisadora. Os estudantes e os seus responsáveis legais também foram esclarecidos sobre o PE, sobre o seu objetivo, sobre os recursos e os instrumentos utilizados ao longo da do trabalho, sobre a divulgação dos resultados na dissertação de mestrado e nas publicações que decorressem dela e sobre a não divulgação do nome dos estudantes em quaisquer publicações resultantes da pesquisa, garantindo assim o anonimato deles. Ademais, cabe frisar que não foi gerado nenhum gasto para os participantes da pesquisa.

As atividades oriundas do projeto de ensino foram aplicadas pela professora-pesquisadora no horário regular de aula, das 07h00 às 11h30, na própria escola. A maior parte das atividades de escrita foi redigida em folha separada, já outras atividades foram realizadas oralmente, além da produção dos áudios originários dos debates ocorridos em sala de aula, assim como a transcrição deles.

Os termos exigidos pelo CEP também foram entregues aos envolvidos nesta pesquisa: ao diretor, foi conferida a Carta de Anuência, aos estudantes, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e aos responsáveis dos estudantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que os dados coletados para as análises neste trabalho são de autoria de estudantes que autorizaram o uso de suas produções, isto é, de alunos que participaram da pesquisa em todas as suas fases e que assinaram, em conjunto com seus pais e/ou responsáveis, o TALE e o TCLE. Ademais, é importante registrar que informamos aos estudantes e aos

¹⁰ Com base nas sugestões feitas pela banca avaliadora no exame de qualificação do mestrado, optou-se por uma leve modificação no título final da dissertação, a saber: Quem debate, argumenta: o desenvolvimento da competência argumentativa de estudantes do 6º ano do ensino fundamental.

responsáveis que a desistência da disponibilização dos dados produzidos ao longo da pesquisa poderia ocorrer a qualquer momento sem nenhum prejuízo ao discente e que, além disso, todos os possíveis riscos decorrentes deste trabalho seriam minimizados com a finalidade de evitar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto ao estudante. Caso algum aluno se sentisse inseguro em qualquer etapa da pesquisa, ele poderia informar ao responsável legal e/ou à professora-pesquisadora para que as medidas necessárias fossem tomadas, a fim de garantir a preservação da integridade do aluno. Cabe dizer que, durante as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de ensino, não houve reclamações, estresse por parte dos alunos ou intercorrência de qualquer natureza.

Uma vez apresentadas as questões éticas que nortearam a investigação, serão expostas, nas próximas seções, de forma detalhada, as atividades desenvolvidas com os estudantes, as quais foram divididas conforme os conteúdos apresentados no quadro abaixo.

Quadro II – Apresentação dos módulos e das oficinas do projeto de ensino

| Apresentação dos módulos e das oficinas | |
|---|---|
| Diagnóstico inicial da turma | Apresentação do projeto aos alunos e aplicação de questionário inicial. |
| Módulo I – Exposição do tema e realização do primeiro debate | <p>OFICINA I – Qual o seu ponto de vista?</p> <p>OFICINA II – Apresentação de um debate (Youtube) sobre o uso do celular em sala de aula.</p> <p>OFICINA III – Realização do primeiro debate.</p> |
| Módulo II – Argumentação, sequência textual e tipos de argumento | <p>OFICINA I – Argumentar é diferente de opinar?</p> <p>OFICINA II – Começando a construir a sequência argumentativa.</p> <p>OFICINA III – O trabalho com diferentes tipos de argumentos</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>OFICINA IV – A análise de contra-argumentos</p> <p>OFICINA V – Os valores na argumentação e a importância do auditório</p> |
| <p>Módulo III – Argumentação e recursos linguísticos</p> | <p>OFICINA I – A conexão de ideias na argumentação</p> <p>OFICINA II – Os elementos articuladores na construção de sentidos</p> <p>OFICINA III – Os marcadores conversacionais na argumentação oral</p> |
| <p>Módulo IV – Realização do debate final</p> | <p>OFICINA I – Preparação para o debate final</p> <p>OFICINA II – Realização do último debate</p> |

Fonte: Elaboração da autora

2.6 Apresentação da pesquisa e questionário inicial

Para iniciar a aplicação do projeto de ensino em sala de aula, apresentamos a proposta da pesquisa a ser realizada com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e esclarecemos a importância do projeto para o desenvolvimento argumentativo, além da contribuição para as pesquisas aplicadas ao ensino.

Uma carta de apresentação do projeto foi elaborada e lida para os estudantes como uma forma de introduzi-los de forma respeitosa e acolhedora na pesquisa proposta para que eles se apropriassem do projeto de ensino, pois sem a participação deles não seria possível ter realizado este trabalho. Após esse momento, foi aplicado um questionário inicial com perguntas gerais para a realização de um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a argumentação e sobre o gênero debate.

Por avaliarmos não haver um trabalho sistematizado no que tange à argumentação para os primeiros anos do Ensino Fundamental II, este momento destinou-se a explicar, de forma clara, as atividades de trabalho propostas a serem

realizadas em sala de aula e o motivo pelo qual o ato de argumentar é tão importante para as relações interpessoais em vários contextos, inclusive no escolar.

O gênero debate, por sua vez, devido a sua natureza argumentativa, serviu de base para o desenvolvimento dos movimentos argumentativos que serão gerados a partir do andamento da pesquisa. Sua prática ocorrerá em dois momentos: no início e na conclusão do projeto, compondo o corpus de análise deste trabalho. Seguem abaixo a carta de apresentação e o questionário diagnóstico da turma:

Apresentação

Queridos(as) estudante(s),


Na contemporaneidade, estamos cada dia mais imersos num mundo em que as ideias estão sendo postas e impostas em vários contextos, principalmente no mundo digital, devido ao uso constante das redes sociais e dos aplicativos de conversa. E vocês, meus queridos(as), têm consumido muitas opiniões diferentes e, por isso, é importante saber debater e argumentar sobre aquilo que vocês acreditam. Diante da necessidade de se posicionar frente às várias situações do cotidiano, precisamos aperfeiçoar cada vez mais os nossos argumentos e dialogar sobre nossas ideias, nossos pontos de vista de forma consistente e consciente.

Este projeto de ensino tem o objetivo de contribuir com o desenvolvimento de vocês e de ampliar a capacidade de argumentar por meio do desenvolvimento do gênero oral debate. Para isso, foram construídas atividades que serão realizadas em sala de aula, sendo que, em alguns momentos, essas atividades serão feitas individualmente, em outros, em grupo. Por meio das tarefas aplicadas, vocês explorarão diversas atividades que irão auxiliar no desenvolvimento da argumentação.

Espero que façamos um excelente trabalho juntos e que vocês aproveitem bastante este momento de aprendizagem!

Professora Angelina Bittencourt.

Atividade diagnóstica

| | |
|---|--|
|  | ESCOLA MUNICIPAL “AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA” QUESTIONÁRIO INICIAL PROFESSORA: ANGELINA |
| PROJETO: QUEM DEBATE ARGUMENTA | DATA: / / 2024 |
| NOME: | TURMA: |
| 1 – Para você, o que é argumentar? | |
| 2 – Você sabe o que são argumentos? | |
| 3 – Você se considera uma pessoa que sabe discutir ideias? Por quê? | |
| 4 – Você já participou de algum debate? <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> () Sim () Não </div> | |
| 5 – Você já assistiu a algum debate na TV ou na Internet? <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> () Sim () Não </div> | |
| 6 – O que é um debate? E para que ele serve? | |
| 7 – Você acha importante ter boas ideias, bons argumentos para debater? Por quê? | |
| 8 – E no ambiente escolar, você acha que há necessidade de disponibilização de mais espaços para discussão de assuntos de interesse dos estudantes? Por quê? | |
| 9 – Qual assunto você considera importante ser discutido na escola? | |
| 10 – O que você espera aprender ao longo das nossas atividades sobre argumentação? | |

O questionário realizado pelos estudantes, com idades entre 11 e 13 anos, serviu como parâmetro para orientar as etapas subsequentes da pesquisa. A partir dele, traçamos, então, o percurso do projeto de ensino. Decidimos demonstrar, graficamente, apenas alguns resultados do questionário– aqueles referentes aos conceitos de argumento/argumentar e de debate regrado –, pois consideramos importante reportar esses conceitos antes de iniciarmos as atividades de intervenção. Destaca-se que as demais respostas do questionário diagnóstico, embora não apresentadas aqui, também foram fundamentais para definir o perfil da turma em relação aos conhecimentos prévios sobre o assunto e ajudaram a nortear o desenvolvimento do projeto de ensino.

Consideramos, ao computar os dados das questões discursivas, as palavras-chave. Já as questões de múltipla escolha, avaliamos apenas uma das opções que foi selecionada pelos alunos. Selecionamos, neste momento, as questões centrais que fazem referência à argumentação e ao gênero debate regrado. Então, os gráficos se estruturaram da seguinte forma:

Gráfico I – Resposta à questão um do questionário inicial



Fonte: elaboração da autora.

Podemos observar que, embora, tenham surgido algumas respostas inusitadas, como “dar patadas” e “algarismo comum”, sendo esta resposta incompreensível, a grande maioria dos alunos não sabe ao certo o significado do verbo “argumentar”, visto que essa pergunta é, de fato, complexa. Dentre as respostas, as palavras-chave que prevaleceram são “falar, opinião, ponto de vista e defender”. Observa-se que argumentar não é algo novo para uma parcela significativa dos estudantes, embora eles não saibam a sua definição de forma precisa, fato surpreendente por se tratar de alunos do 6º ano.

Destaca-se que, neste momento, uma parcela dos estudantes disse não saber o significado do verbo “argumentar” e, no decorrer da realização da atividade, queria que fossem fornecidas pistas sobre o significado desta palavra. Entretanto, em momento algum foi dada alguma informação, visto que o objetivo era justamente aferir o conhecimento primário dos alunos sobre “o que é argumentar”. Surpreendentemente, talvez por associarem ao que lhes foi apresentado na carta de apresentação ou até pelas outras questões do questionário, acompanhado do conhecimento prévio de cada um, obtivemos respostas interessantes, uma vez que essa pergunta é bastante complexa, principalmente, quando nos referimos a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Na segunda questão, os resultados foram parecidos com os da primeira pergunta, seguindo parâmetros bem parecidos. Notamos que, para os estudantes que responderam a essa questão, já que alguns deles não souberam respondê-la, não há diferença entre “argumento” e “argumentar”, consideraram-nas como palavras sinônimas.

Ao questioná-los se eles já assistiram ou participaram de um debate, os resultados foram os seguintes:

Gráfico II – Resposta à questão quatro do questionário inicial



Fonte: elaboração da autora.

Dentre os vinte e quatro estudantes que responderam a esse questionário, dois terços deles informaram que nunca participaram de um debate. Esse dado corrobora com o um “(pré)conceito que faz com que o trabalho com gêneros desse domínio seja adiado para o final das séries finais do ensino fundamental, ou para o ensino médio” (Kersch & Oliveira, 2014, p. 136). É esse paradigma que estamos tentando não perpetuar ao propor este projeto de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O gráfico seguinte também apresenta dados significativos em relação à quantidade de alunos que nunca assistiram a um debate.

Gráfico III – Resposta à questão cinco do questionário inicial



Fonte: elaboração da autora.

O gráfico III comprova o contato dos estudantes com o gênero oral debate regrado, todavia era esperado pela professora que todos eles já tivessem tido contato com esse gênero por meio de algum canal de comunicação. Mesmo considerando que os alunos do 6º ano sejam muito jovens, os debates atuais, em destaque os políticos, estão presentes nos canais abertos da TV e na internet, dispositivos que essa geração tem acesso quase a todo instante.

Vale destacar que os debates midiáticos não têm cumprido a sua finalidade, que é manter a discussão de opiniões e a defesa de ideias de forma polida. Uma dúvida surge a partir dessa perspectiva: Será que as contendas atuais podem ser reflexo da falta de desenvolvimento das habilidades argumentativas durante o percurso escolar dessas pessoas? Segundo Kersch & Oliveira (2014, p. 122-123),

o aluno que, desde seus primeiros anos escolares, estiver envolvido no trabalho com a argumentação, poderá ser mais capaz de ouvir e respeitar a visão do outro, de argumentar e contra-argumentar. O desenvolvimento dessas habilidades pode levá-lo a viver de forma harmoniosa em sociedade, com tolerância e de forma crítica, para não aceitar injustiças e incoerências que acontecem diariamente em seu meio.

Diante dessa visão, nós professores, precisamos começar a propor debates nos espaços escolares para formar cidadãos capazes de dialogar e conviver de forma harmoniosa.

2.6.1 O primeiro módulo: etapas e atividades

Este módulo é composto por três oficinas. Na primeira, utilizamos imagens da internet como ponto de partida para uma discussão sobre perspectiva, culminando na apresentação oral, pelos alunos, de suas opiniões sobre cada imagem projetada, com base em seus conhecimentos prévios. As propostas das imagens são diferentes, o intuito é fazer com que os alunos exponham o seu ponto de vista de forma oral, considerando a sua própria vivência e experiência, o seu contexto de vida. Posteriormente, eles assistiram a um debate regrado de uma turma do 5º ano disponível no Youtube. E, por fim, o primeiro debate regrado foi realizado.

MÓDULO 1

Exposição do tema e realização do primeiro debate

OFICINA 1 – Qual o seu ponto de vista?

1. Para iniciar, vamos observar as imagens abaixo retiradas da internet. Em seguida, dê o seu ponto de vista, oralmente, sobre o assunto a que elas se referem. Desenvolva a sua opinião a partir de suas vivências.

Imagem I – Qual o seu ponto de vista?

Qual o seu ponto de vista?



Disponível em: [Tipos de ponto de vista e como treiná-los com a literatura](#). Acesso em 02 jun.2024.]

- A. A partir da leitura da imagem abaixo, qual o seu ponto de vista sobre o assunto nela tratado?

Imagem II – Diga não ao bullying



Disponível em: [Bullying – How To Stop It In Schools? Bonneville Academy Charter School](https://www.bonnevilleacademycharter.org/stop-bullying). Acesso em 02 jun. 2024.

- b. Quanto vale o seu dinheiro? Você gastaria o seu dinheiro comprando um avião? Por quê?

Imagem III – Presente de aniversário para o cantor Zé Felipe



Disponível em: <https://gshow.globo.com/tudo-mais/tv-e-famosos/noticia/e-so-uma-lembrancinha-famosos-nao-estao-sabendo-lidar-com-aviao-que-virginia-deu-para-ze-felipe.ghtml>. Acesso em 01 out. 2024.

- c. Você concorda com a proibição do uso de celular em sala de aula ou discorda?
Por quê?

Imagem IV – Decreto da prefeitura do Rio de Janeiro



Disponível em: [Prefeitura proíbe o uso de celulares em salas de aula das escolas - Educador](#).
Acesso em: 01 out. 2024.

Essa atividade foi projetada na sala de aula e começou com a seguinte pergunta: "Qual é o número, 6 ou 9?". Imediatamente, os alunos se engajaram na discussão da imagem. Foi notória que a proposta se mostrou eficaz, despertando o interesse e proporcionando um ótimo início de conversa sobre o ato de opinar, algo que a maioria deles aprecia.

Posteriormente, a professora projetou as outras imagens, acompanhada da pergunta orientadora, fato que suscitou uma rica troca de informações, dado o conhecimento prévio dos alunos sobre os temas apresentados e a experiência de vida de cada um dos participantes da atividade. Eles trouxeram muitas opiniões relacionadas às suas vivências e foi necessário, para garantir a participação de todos os interessados, o controle do tempo de fala.

Oficina 2 – O debate em foco

Nesta oficina, vocês assistirão a um vídeo de debate chamado “O uso do celular em sala de aula”. Disponível em: [Debate: O uso do celular em sala de aula 5o ano A](#). Acesso em: 16 ago. 2024. Este debate foi realizado por uma professora com uma turma de 5º ano. Ele serviu de base para a organização do nosso debate e para a contextualização temática, pois o tema dos dois debates realizados, inicial e final, foi sobre a permissão ou não do uso de celular em sala de aula.

Foi dada a orientação para que eles ficassem atentos quanto ao formato da atividade reproduzida no vídeo: a divisão da sala, dos grupos de alunos, além das perguntas e respostas produzidas ao longo do debate.

Após o término do vídeo, restando algum tempo de aula, falamos brevemente sobre o tema do debate. Fizemos a divisão das equipes, e a professora-pesquisadora se apresentou como mediadora, reiterando a dinâmica já apresentada no vídeo. Essas informações foram antecipadas para garantir que a turma estivesse devidamente organizada para o primeiro debate, na aula seguinte.

Oficina 3 – Realização do primeiro debate

O tema escolhido para ser discutido foi: “O uso do celular em sala de aula, permitir ou não?”. A escolha se deu pelo fato de esse assunto ser uma questão muito forte entre os estudantes e os professores da escola. Fato que tem ocasionado várias opiniões quanto ao seu uso ou à sua proibição nesse espaço. Simultaneamente ao desenvolvimento do projeto de ensino, tramitava um projeto de lei na Câmara dos Deputados que visava proibir o uso de celulares nas escolas. Diante desse cenário, em que os protagonistas são os estudantes, a proposta é fazer com que eles, a partir desse gênero discursivo oral, debate, explore suas capacidades linguísticas, cognitivas, sociais e individuais (Dolz & Schneuwly, 2004).

Como será a dinâmica?

- a- Haverá uma pergunta para nortear o debate: “O uso do celular em sala de aula, permitir ou não?”
- b- A turma será dividida em dois grupos de quinze estudantes, sendo grupos A e B.
- c- Um grupo ficará responsável por defender o uso do celular e o outro, em proibir o seu uso em sala de aula;
- d- A professora/pesquisadora assumirá a função de mediadora do debate.
- e- Os debates acontecerão em duplas. Em cada interação verbal haverá um(a) estudante assumindo a instância de Proponente e um(a) estudante a de Oponente. Caso o(a) estudante não consiga argumentar de forma satisfatória durante seu turno de fala, os demais participantes de seu grupo poderão auxiliá-lo para otimizar a discussão. Em outras palavras, cada aluno poderá assumir papéis diferentes no momento do debate para favorecer a discussão e ajudar o seu grupo argumentativamente.
- f- A professora assumirá a função de mediadora e realizará algumas perguntas para orientar a discussão. Todavia, os próprios debatedores, quando na função de Proponente, também podem suscitar outros questionamentos relativos à temática. Cada estudante terá direito à resposta, à réplica e à tréplica.
- g- Uma questão muito importante é a manutenção do respeito quando o colega estiver falando para que tenhamos um debate proveitoso.

Chegou a hora! Vamos iniciar o nosso primeiro debate!

A organização do primeiro debate entusiasmou os alunos. Eles participaram ativamente, desde a disposição das cadeiras para formar os dois grandes grupos até a instalação do som e dos microfones. Apesar do entusiasmo, a gravação das apresentações gerou apreensão em alguns estudantes.

A inexperiência dos alunos em debates, o uso de microfones em sala de aula e a timidez de alguns participantes afetaram o desempenho inicial do grupo. Para contornar a situação, a professora orientou os demais membros dos grupos a colaborarem na formulação de respostas/argumentos para favorecer o seu grupo, estimulando o diálogo e a construção coletiva de ideias. Quanto à manutenção da polidez, embora os estudantes tivessem mantido a organização e a cortesia durante

a maior parte do debate, quando a aula já estava se aproximando do fim, a dispersão tomou conta da turma e a professora precisou finalizar o debate um pouco antes do previsto.

2.6.2 O segundo módulo: etapas e atividades

Módulo 2

Argumentação, sequência textual e tipos de argumento

O indivíduo, cotidianamente, é ordenado a participar de forma ativa nos mais diversos contextos, é convidado a discutir sobre temas que transitam pela sociedade, os quais podem ser controversos e polêmicos. Atualmente, devido à alta circulação de assuntos nas mídias sociais e nos mais distintos espaços, somos bombardeados pela emissão de juízos de valores a todo instante, acarretando, conseqüentemente, divergências de opiniões.

Um bom argumento, portanto, “oferece elementos para que o interlocutor seja cativado e creia que as ideias fornecidas são capazes de possibilitar a formação de uma nova opinião acerca daquilo que se discorre” (Oliveira, 2007, p.3). Nesse viés, Breton (1999, p. 64.) afirma que “argumentar é mais do que simplesmente conceber um argumento. É também mais globalmente, comunicar, dirigir-se ao outro, propor-lhe boas razões para ser convencido a partilhar de uma opinião”.

“Saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro” (Abreu, 2009, p. 10). Nessa perspectiva, sugerem-se, neste módulo, oficinas para explorar o que é argumentar e opinar, além de explorar a construção da sequência argumentativa a partir dos tipos de argumentos e dos valores implícitos que interferem na argumentação.

Oficina 1 – Argumentar é diferente de opinar?

Nesta oficina, iremos discutir sobre opinar e argumentar, já que ambos os conceitos estão presentes na vida cotidiana.

Neste primeiro momento, foram apresentados slides contendo informações breves sobre opinar e argumentar - momento expositivo. O objetivo é provocar a produção de opiniões a partir da proposta apresentada, instigando a interpretação e o início de um confronto de ideias:

Imagem V – Slide de apresentação em sala de aula -1



Fonte: Elaboração da autora

Imagem VI - Slide de apresentação em sala de aula – 2

Argumento dos deuses...

Fonte: Argumentos. Disponível em <https://www.umsabadoqualquer.com/909-argumentos>. Acesso em 17 set.2024.

Fonte: Elaboração da autora

Imagem VII - Slide de apresentação em sala de aula – 2

Iniciando a conversa

- O que vocês entendem por "argumento dos deuses"?
- Quem são as personagens da tirinha?
- Eles estão discutindo ou argumentando? Por quê?
- Sobre o que as personagens discutem? Dê a sua opinião.
- Ao ler a tirinha, pode-se afirmar que o título faz jus a ela?

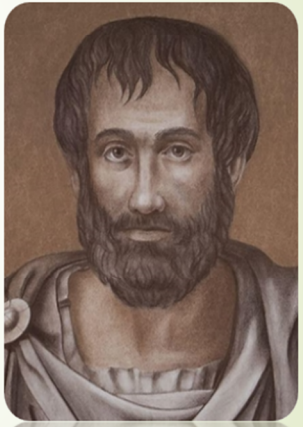
Fonte: Argumentos. Disponível em <https://www.umsabadoqualquer.com/909-argumentos>. Acesso em 17 set.2024.

Fonte: Elaboração da autora

Imagem VIII - Slide de apresentação em sala de aula – 3

Você sabia?

- ▶ Que a arte de argumentar data desde a Grécia Antiga? Filósofos, como Aristóteles, estudaram profundamente sobre isso!
- ▶ A habilidade de argumentar bem pode não apenas te ajudar em debates, mas também em decisões escolares, em momentos com a família, na hora de solicitar algo etc.!
- ▶ Pessoas que argumentam têm maior facilidade em resolver conflitos e tomar decisões. E o interessante é que argumentar é também saber ouvir! 🤔



Fonte: Elaboração da autora

Imagem IX - Slide de apresentação em sala de aula – 4

O que é argumentar?



É DEFENDER UM PUNTO DE VISTA, UMA IDEIA.
É A ARTE DE CONVENCER E PERSUADIR.



CONVENCER: É SABER GERENCIAR INFORMAÇÃO, É FALAR À RAZÃO DO OUTRO, DEMONSTRANDO, PROVANDO.
(CAMPO DAS IDEIAS)
É FAZER COM QUE ALGUÉM ACREDITE EM VOCÊ A PARTIR DE OPINIÕES, ARGUMENTOS, PROVAS, DADOS ETC.

PERSUADIR: É SABER GERENCIAR A RELAÇÃO, É FALAR À EMOÇÃO DO OUTRO.
(CAMPO DAS EMOÇÕES, SENSIBILIZAR PARA O OUTRO AGIR)
É MAIS DO QUE CONVENCER ALGUÉM SOBRE ALGO, É FAZÊ-LO MUDAR DE OPINIÃO E/OU DE COMPORTAMENTO.

Abreu, 2009, p. 24

Fonte: Elaboração da autora

Imagem X - Slide de apresentação em sala de aula – 5

Fonte: Disponível em: [Aula sobre argumentação | PPT](#). Acesso em: 17 set. 2024.

Como eu faço isso? Por meio de argumentos...

- Os argumentos são os fatos, as provas para que eu consiga convencer alguém daquilo que eu estou falando, demonstrando a minha verdade.
- E como fazer isso?
- Por meio de provas (raciocínios, falas de autoridades, leis, documentos válidos, dados).
- Portanto, escolher bem os argumentos pode fazer com que a sua ideia seja levada em consideração, respeitada e acatada.

Fonte: Elaboração da autora

Após a discussão anterior, os alunos assistiram ao vídeo: [Argumento X Opinião | TIM Faz Ciência](#). Acesso em: 03 ago. 2024. Com duração de três minutos. Em seguida, foram propostas as atividades sobre argumentação *versus* opinião.

Atividade

Olá!

Você já parou para pensar na quantidade de notícias que chegam até nós enquanto estamos navegando na internet? Redes sociais como o Facebook, o Twitter e o Instagram, além de serem ótimos recursos para entretenimento, têm funcionado como eficientes meios de informação. Isso mesmo! Por intermédio delas, podemos ficar sabendo, em tempo real, sobre tudo o que acontece no Brasil e no mundo.

Imagem IV



O duelo entre Vasco e São Paulo realizado no Rio de Janeiro neste domingo, 25, terminado em 2 a 0 para os mandantes, foi marcado por um caso de homofobia envolvendo os torcedores do Cruz Maltino, o que pode render a perda de três pontos ao clube. Aos 19 minutos do segundo tempo, os torcedores do Vasco gritavam "Time de Veado" para os jogadores do São Paulo. O árbitro Anderson Daronco paralisou o jogo para relatar o caso. Os casos de homofobia passaram a render punições desde a 16ª rodada do Campeonato Brasileiro. Quem praticar ato discriminatório, desdenhoso ou ultrajante, relacionado a preconceito em razão da origem étnica, raça, sexo, cor, idade, condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência será enquadrado no artigo 243 – G do código Disciplinar.

Disponível em: <https://www.opovo.com.br/esportes/futebol/2019/8/26/apos-gritos-homofobicos-partida-e-interrompida-e-vasco-pode-perder-pontos-no-brasileirao.html>. Acesso em: 03 set. 2024.

1- Que acontecimento foi divulgado pela notícia que você acabou de ler?

Com o advento da internet e a conseqüente popularização de aplicativos como o Instagram, muitos jornais aderiram à ideia de se manifestarem também pelas redes sociais. Por conta disso, é possível encontrarmos a mesma notícia em diferentes contas na rede. Veja o caso da página @camisa012:

ImagemV



camisa012 Na tarde de domingo, o árbitro Anderson Daronco paralisou o jogo entre São Paulo e Vasco para avisar ao Luxemburgo e aos vascaínos que se os xingamentos homofóbicos da torcida continuassem, o jogo não reiniciaria. Uma atitude que foi aplaudida nas redes sociais, mas que foi pouco comentada em canais esportivos e pela CBF.

Fonte: Captura de tela de uma postagem na rede social Instagram.

Disponível em: <https://www.opovo.com.br/esportes/futebol/2019/08/26/apos-gritos-homofobicos-partida-e-interrompida-e-vasco-pode-perder-pontos-no-brasileirao.html>. Acesso em: 03 set. 2024

2. Desconsiderando que a primeira notícia é mais detalhada que a segunda, há diferença entre o que é noticiado? Por que você acha que isso acontece? Ambas as notícias apresentam fatos?


 Por se tratar de um assunto polêmico, o acontecimento gerou muita discussão, e muitos usuários da rede se manifestaram sobre o que havia acontecido. Veja alguns comentários:

Imagem XI



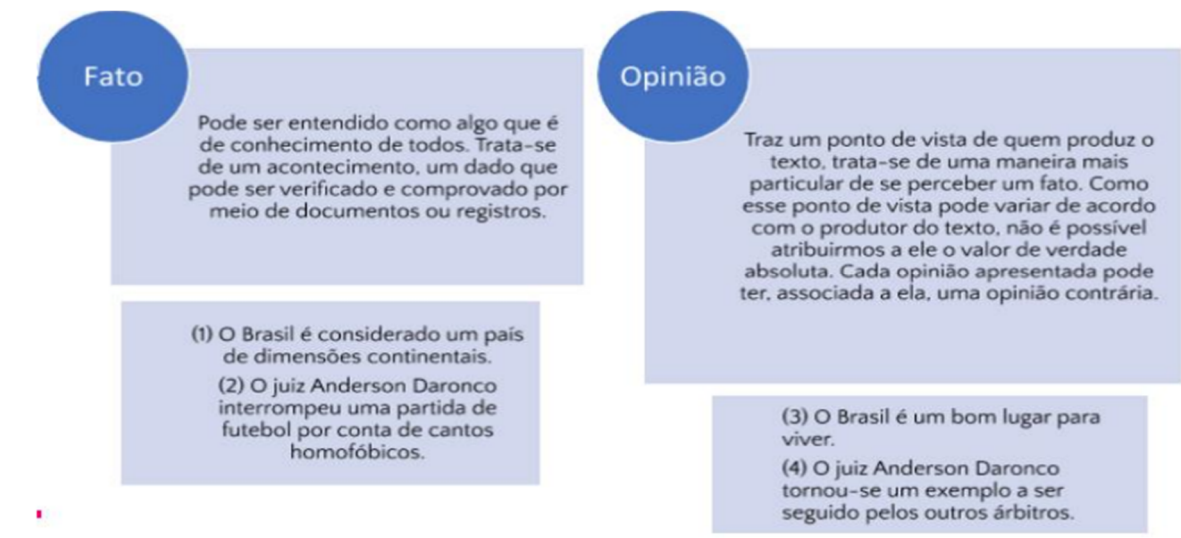
Fonte: Captura de tela de comentários na página @camisa012 na rede social Instagram.

Disponível em: @camisa012. Acesso em: 03 set. 2024.

03. Considerando os comentários que você acabou de ler, como os usuários se posicionaram diante da atitude do juiz? Para você, eles são argumentos ou opiniões? Por quê?

04. E você, o que achou da atitude do juiz? Dê a sua opinião de forma crítica, consciente e responsável (Resposta oral).

Imagem XII



Fonte: SisEdu (Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional).

Nas interações em que buscamos defender um ponto de vista, precisamos estabelecer a diferença entre os fatos e as opiniões que se expõem sobre estes fatos. Discutimos aqui, por exemplo, sobre o fato de um juiz ter interrompido uma partida de futebol por conta da manifestação de comportamentos homofóbicos oriundos de uma das torcidas presentes no estádio. Esse fato motivou o surgimento de diversas opiniões, que demonstram qual o ponto de vista dos indivíduos sobre o acontecimento.

Fonte: Atividade retirada do Material Estruturado de Língua Portuguesa: SisEdu (Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional). Direitos: Secretaria da Educação do estado do Ceará - Centro Administrativo Governador Virgílio Távora Coordenadoria da Educação Profissional - 2º andar - Bloco C Av. General Afonso Albuquerque Lima, S/N - Cambéba - Fortaleza/Ceará CEP 60839-900 Ano de Publicação: 2020. Adaptado

Durante a correção das atividades da oficina, diversos alunos relacionaram o assunto da notícia ao caso de racismo sofrido por Vinícius Júnior, jogador da Seleção Brasileira, devido à similaridade dos atos discriminatórios que ocorrem em estádios de futebol. Essa contribuição enriqueceu a discussão sobre respeito ao próximo, às leis que amparam as pessoas que sofrem atos discriminatórios, além de trabalhar a empatia.

No entanto, os estudantes encontraram dificuldade em identificar em qual dos dois veículos de comunicação – o jornal online e o Instagram – havia mais dados para

sustentar a notícia, pois eles não diferenciavam claramente os suportes de publicação apresentados. A professora, então, identificou as fontes das publicações junto com os alunos, explicando sobre as diferentes abordagens de um mesmo assunto, além de o funcionamento dos meios de comunicação não só em relação ao local de veiculação da informação, mas também em relação ao seu público-alvo. Ademais, aproveitou a oportunidade para enfatizar sobre a importância da consulta a múltiplas fontes de informação antes de se tomar partido sobre determinado assunto.

A respeito da decisão do juiz em interromper o jogo, os alunos, em sua maioria, concordaram com sua postura, demonstrando maturidade na avaliação dos comentários de usuários do Instagram. Apesar disso, alguns alunos minimizaram o impacto do termo "veado", considerando-o comum e não necessariamente homofóbico. Durante a discussão, os alunos apresentaram outros termos depreciativos que são usados para se referir aos colegas, exigindo da professora uma intervenção para explicar que tais expressões configuram discriminação e/ou bullying.

Oficina 2 – Começando a construir a sequência argumentativa

Agora que você já consegue diferenciar fato de opinião, podemos começar analisar a estrutura da argumentação. Argumentar requer, primeiramente, identificar o tema em discussão. Com o tema definido, formula-se a tese (seu posicionamento, a favor ou contra). E, para sustentar a tese, são necessárias informações, dados ou justificativas que levem a uma conclusão consistente. A atividade desta oficina consiste em identificar as justificativas utilizadas pelo resenhista, a partir da leitura da resenha do filme “Batman vs Superman: A Origem da Justiça”, para a construção de pontos de vista. Disponível em: [\[Resenha\] Batman vs Superman: A Origem da Justiça](#). Acesso em: 06 set.2024. Atividade adaptada: Disponível em: [Plano de aula – 9º ano – Sequências descritivas e argumentativas no gênero resenha](#). Acesso em: 06 set.2024

Atividades

Obs.: Atividade será realizada em grupo – 6 grupos contendo 5 participantes.

1- A partir da leitura da resenha do filme “Batman vs Superman: A Origem da Justiça”, a qual será entregue um texto por grupo, vocês irão marcar de vermelho as sequências que dizem respeito às opiniões emitidas pelo autor da resenha e, de azul, as sequências referentes às informações (aos fatos).

2- Posteriormente, a professora irá projetar o texto no datashow e cada grupo irá sinalizar os aspectos positivos e os negativos que foram encontrados no decorrer da resenha a partir da opinião do resenhista.

3- Tendo observado a incidência de aspectos negativos e positivos no texto, responda:

- a) O que prevalece, os aspectos negativos ou os aspectos positivos?
- b) A partir da presença de aspectos negativos e positivos no texto, o grupo considera que vale a pena assistir a esse filme? Por quê? Cada grupo irá construir uma resposta.

A oficina sobre super-heróis começou com grande entusiasmo dos alunos do 6º ano, mas, durante a atividade, eles demonstraram dificuldade em distinguir fato de opinião. A insegurança de muitos alunos era perceptível, mesmo em grupo. Diversas perguntas à professora questionavam a distinção entre fato e opinião. A mediação docente, nesse momento, mostrou-se fundamental para orientar a análise da resenha, permitindo-lhes identificar os fatos e as opiniões presentes no texto lido.

Oficina 3 – Tipos de argumento

Ao argumentar, precisamos apresentar argumentos em defesa de um ponto de vista. Não é nada fácil construir argumentos de maneira fundamentada, convincente, diante de um assunto polêmico. Para isso, estratégias precisam ser definidas para conseguirmos convencer e persuadir o outro. Parte dessa estratégia consiste em perceber com precisão que tipo(s) de argumento pode(m) funcionar melhor no contexto do assunto em debate. “Com base na relação lógica estabelecida entre os dados, as justificativas e a conclusão ou tese, tem-se um tipo de argumento” (OLP,

2019), conforme exemplifica o quadro “Tipos de argumento” abaixo extraído do Caderno Virtual Pontos de Vista proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa (2019).

Atividade 1

a- Vocês receberão cópias do quadro três, que contém os tipos de argumentos. Expositivamente, a professora irá explicar cada tipo de argumento.

b- Após a explicação, será entregue o quadro quatro impresso, nele há textos para que associem o conceito ao fragmento de texto. Primeiramente, faremos a leitura em conjunto e depois poderão iniciar a atividade.

| |
|---|
| Essa atividade foi realizada em dupla e as tirinhas foram coladas no caderno. |
|---|

No que diz respeito ao desenvolvimento dessa oficina, a complexidade dos tipos de argumentos dificultou a compreensão dos alunos do 6º ano. Para facilitar a aprendizagem, a professora ilustrou cada tipo de argumento com exemplos cotidianos e concretos, escrevendo-os no quadro branco, para depois, juntos, localizarmos os argumentos contidos nos exemplos apresentados. Após a identificação desses argumentos, a professora nomeou o tipo de argumento utilizado, e, com a turma, discutiu-se o conceito de cada argumento.

Apesar da explicação inicial, as dúvidas persistiram durante a atividade. Para auxiliar os alunos e garantir a conclusão da tarefa, a professora atuou como mediadora, oferecendo pistas que elucidaram os argumentos em discussão.

Quadro III – Tipos de argumento

| Tipos de argumento | Explicação |
|-------------------------------------|---|
| Argumento de autoridade | No argumento de autoridade, o auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão [C] defendida a respeito de certos dados [D], pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área [J]. |
| Argumento por evidência | No argumento por evidência, pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão [C], justificando-a por meio de evidências [J] de que ela se aplica aos dados [D] considerados. |
| Argumento por comparação (analogia) | No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão [C] com base em fatores de semelhança ou analogia [J] evidenciados pelos dados [D] apresentados. |
| Argumento por exemplificação | No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão [C] em exemplos representativos [D], os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la [J]. |
| Argumento de princípio | No argumento de princípio, a justificativa [J] é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados [D], por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução. |
| Argumento por causa e consequência | No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão [C], é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência [J] dos dados [D]. |

Fonte: Caderno virtual Pontos de Vista: descrição e análise da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Disponível em: [Caderno virtual Pontos de Vista: descrição e análise da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Escrevendo o Futuro](#). Acesso em: 28 ago. 2024

Quadro IV – Exemplos -Tipos de argumento

| Exemplo |
|---|
| No livro didático X, as personagens que praticam boas ações são sempre ilustradas como loiras de olhos azuis, enquanto as más são sempre morenas ou negras [D]. Podemos dizer que o livro X é racista [C], pois, segundo o antropólogo Kabengele Munanga, do Museu de Antropologia da USP, ilustrações que associam traços positivos apenas a determinados tipos raciais são racistas [J]. |
| De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) de 2008, o telefone, a televisão e o computador estão entre os bens de consumo mais adquiridos pelas famílias brasileiras [D]. Esses dados mostram que boa parte desses bens de consumo está ligada ao desejo de se comunicar [C]. A presença desses três meios de comunicação entre os bens mais adquiridos pelos brasileiros é uma evidência desse desejo [J]. |
| A quebra de sigilo nas provas do Enem 2009, denunciada pela imprensa, nos faz indagar quem seriam os responsáveis [D]. O sigilo de uma prova do Enem deve pertencer ao âmbito das autoridades educacionais – e não da imprensa [C]. Assim como a imprensa é responsável por seus próprios sigilos, as autoridades educacionais devem ser responsáveis pelo sigilo do Enem [J]. |
| Vejam os exemplos de muitas experiências positivas – Jundiaí (SP), Campinas (SP), São Caetano do Sul (SP), Campina Grande (PB) etc. – sistematicamente ignoradas pela grande imprensa [D]. Tantos exemplos levam a acreditar [J] que existe uma tendência predominante na grande imprensa do Brasil de só noticiar fatos negativos [C]. |
| A derrubada dos índices de mortalidade infantil exige tempo, trabalho coordenado e planejamento [J]. Ora, o índice de mortalidade infantil de São Caetano do Sul, em São Paulo, foi o que mais caiu no país [D]. Portanto, São Caetano do Sul foi o município do Brasil que mais investiu tempo, trabalho coordenado e planejamento na área [C]. |
| Não existem políticas públicas que garantam a entrada dos jovens no mercado de trabalho [D]. Assim, boa parte dos recém-formados numa universidade está desempregada ou subempregada [C]. O desemprego e o subemprego são uma consequência necessária das dificuldades que os jovens encontram de ingressar no mercado de trabalho [J]. |

Fonte: Caderno virtual Pontos de Vista: descrição e análise da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Disponível em: [Caderno virtual Pontos de Vista: descrição e análise da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Escrevendo o Futuro](#). Acesso em: 28 ago. 2024

Atividade 2

Agora que vocês já identificaram os tipos de argumento, vamos ler juntos o artigo de divulgação científica “Saúde de crianças e adolescentes na era digital” para respondermos às próximas questões.

Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital

Há benefícios e malefícios que têm acompanhado a tecnologia digital. São de fundamental importância o bom senso e a informação adequada que os pediatras devem enfatizar para as famílias, crianças e adolescentes sobre este assunto.

As tecnologias da informação e comunicação estão transformando o mundo à nossa volta e os comportamentos e relacionamentos de todas as pessoas. Buscar informações e adquirir novos conhecimentos são tarefas quase instantâneas, no clicar do teclado ou no deslizar dos dedos num telefone celular. Crianças e adolescentes fazem parte da geração digital e usam os dispositivos, aplicativos, videogames e a Internet cada vez mais em idades precoces e em todos os lugares. Alguns dos pais, também nativos digitais, não percebem as mudanças ou problemas que vão surgindo, como se tudo já fosse parte da rotina familiar.

Os benefícios e prejuízos dessas tecnologias permanecem sendo foco de atenção de todos os profissionais que lidam com as questões da saúde durante a infância e a adolescência e demandam novas legislações a respeito. No Brasil, a Constituição Federal (1988) no artigo 5º inciso X, assegura proteção à privacidade e, no artigo 227º, a proteção integral da criança e do adolescente como prioridade absoluta de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069 de 1990, em seus artigos 240 e 241 descreve como crime a produção de fotos, imagens ou transmissão de conteúdo com cenas de sexo explícito ou pornografia e foram alterados pela Lei 10.764 de 2003 para incluir a ilicitude da conduta no âmbito da Internet e tornar as penas mais graves. O artigo 73º do ECA prevê ainda, que a inobservância às normas de prevenção aos direitos da criança importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos da Lei.

Estudos científicos comprovam que a tecnologia influencia comportamentos através do mundo digital, modificando hábitos desde a infância, que podem causar prejuízos e danos à saúde. O uso precoce e de longa duração de jogos online, redes sociais ou diversos aplicativos com filmes e vídeos na Internet pode causar dificuldades de socialização e conexão com outras pessoas e dificuldades escolares; a dependência ou o uso problemático e interativo das mídias causa problemas mentais, aumento da ansiedade, violência, cyberbullying, transtornos de sono e alimentação, sedentarismo, problemas auditivos por uso de headphones, problemas visuais, problemas posturais e lesões de esforço repetitivo (LER); problemas que envolvem a sexualidade, como maior vulnerabilidade ao grooming e sexting, incluindo pornografia, acesso facilitado às redes de pedofilia e exploração sexual online; compra e uso de drogas, pensamentos ou gestos de autoagressão e suicídio; além das “brincadeiras” ou “desafios” online que podem ocasionar consequências graves e até o coma por anóxia cerebral ou morte. [...]

Fonte: SAÚDE de crianças e adolescentes na era digital. Sociedade Brasileira de Pediatria, Manual de orientação. Departamento de Adolescência, n. 1, out. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2x3acfk>. Acesso em: 03 set. 2023. Fonte: Livro – Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa – 8º ano – Ensino Fundamental – IBEP 5ª edição – São Paulo, 2018, p. 181-3. Acesso em: 28 ago. 2024.

Questões:

1- Retire do texto os argumentos que foram utilizados pelo autor para defender o ponto de vista dele e classifique-os de acordo com o quadro “tipos de argumentos”.

2- Os tipos de argumento contribuíram para sustentar a tese de que as tecnologias digitais têm proporcionado mais benefícios ou malefícios às crianças e aos adolescentes? Justifique.

Oficina 4: Contra-argumentos

Nesta oficina, trabalhamos a contra-argumentação, que é um recurso utilizado para refutar ou questionar as proposições apresentadas na argumentação principal. Em outras palavras, a contra-argumentação apresenta uma visão oposta, oferecendo uma perspectiva alternativa que pode desafiar a validade dos argumentos anteriores.

Os alunos assistiram a uma animação de Daniel Martínez Lara e de Rafa Cano Méndez, disponível em: [Reflexões sobre sistema de Educação e Trabalho Curta Animado da Alike](#). para auxiliar na reflexão sobre o sistema de ensino e relacioná-lo com o uso das tecnologias. Resumidamente, este vídeo nos convida a refletir sobre como o sistema educacional e o mercado de trabalho podem sufocar nossos talentos e paixões. A narrativa acompanha um pai preocupado com a educação do filho, sem perceber que a escola tradicional o molda à sua própria imagem. Enquanto o pai passa o dia em um emprego desmotivador, o filho, inicialmente vibrante, vê sua energia

criativa diminuir gradualmente. Somente ao final do dia, no reencontro com o filho, o pai emerge de sua própria rotina alienante e compreende o verdadeiro valor da espontaneidade e da individualidade. É uma animação com duração de oito minutos.

Após o término do vídeo, conversamos sobre as ideias apresentadas por seus produtores, sob o foco no ambiente de sala de aula. Em cena, o estudante frequenta uma aula monótona e repetitiva em que o professor não valoriza a criatividade e as outras tantas habilidades que o indivíduo carrega. Com base nessa crítica, foi questionado aos alunos se a permissão do uso de tecnologias poderia ter modificado a dinâmica das aulas apresentadas no vídeo. O objetivo é conectar a animação apresentada com o texto “Saúde de crianças e adolescentes na era digital”, apresentado na oficina anterior, e fazer uma reflexão sobre os modos de ensino/aprendizagem para que os alunos elaborem argumentos favoráveis quanto ao uso do celular em sala de aula.

Imagem XIII: Reflexões sobre sistema de Educação e Trabalho Curta Animado da Alike



Fonte: Konfide Education. Disponível em: [\(41\) Reflexões sobre sistema de Educação e Trabalho Curta Animado da Alike - YouTube](#). Acesso em: 29 ago. 2024.

Atividade

Vamos contra-argumentar agora? A partir do que foi discutido em sala de aula, na oficina 2, e na animação apresentada, “Reflexões sobre sistema de Educação e Trabalho”, pesquise, utilizando o tablet fornecido pela escola, e escreva dois tipos de argumentos para defender os benefícios dos recursos digitais na vida da criança e do adolescente.

Esta oficina foi muito bem recebida pelos alunos, que manifestaram forte apoio à proposta de liberação do uso de celulares em sala de aula. A principal justificativa apresentada foi a conveniência dos aparelhos para pesquisas, mesmo considerando os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola para atividades pedagógicas online.

Oficina 5: Os valores na argumentação e a importância do auditório

Saber com quem vamos falar é fundamental para a construção dos argumentos. É a partir do público-alvo que vamos definir quais valores serão impressos no discurso. Apesar de sermos considerados como seres racionais, segundo Abreu (2009, p. 73), “pesquisas têm demonstrado que isso não é verdade! Nós somos seres principalmente emocionais!”. O que isso tem a ver com a proposta desta atividade? O objetivo é mostrar como os valores construídos ao longo de nossa vida influenciam na formação do argumento e no poder de convencimento e de persuasão.

Sem perceberem, os alunos já estavam demonstrando os seus valores desde a primeira oficina, hierarquizando-os conforme as suas ideologias, crenças, cultura e história de vida (ABREU, 2009). Nesta oficina, a intenção é tentar explicitar, oralmente, os valores atribuídos a cada uma das publicações apresentadas de forma conjunta com os alunos.

Atividade

1. Vamos discutir quais os valores estão implícitos nos anúncios abaixo para definirmos o público (público destinatário) a que essas publicidades se dirigem.

Imagem XIV



Disponível em: iFood convida ex-BBB Thais, para sua nova campanha sobre hábitos sustentáveis no delivery - Publicitários Criativos (publicitarioscriativos.com. Acesso em 29 ago. 2024

Imagem XV



Disponível em: Cuidar do corpo é com a Natura: a empresa do ano. Conheça a Revista Natura e seus produtos criativos. | Revista de Notícias (blogdovaldikim.com.br). Acesso em 29 ago. 2024.

Imagem XVI



Academia Social Media PSD Fitness Gym Maromba Treino. Disponível em: [Academia Social Media PSD Fitness Gym Maromba Treino \[download\] - Designi](#). Acesso em: 29 de ago. 2024.

Nesta oficina ao discutimos os anúncios acima apresentados, os estudantes identificaram prontamente as marcas anunciadas e os produtos que seriam vendidos. No entanto, inferir as mensagens subentendidas exigiu que a professora os guiasse com perguntas instigantes, levando-os à compreensão das entrelinhas. Além disso, foi preciso explicar aos alunos que, em um texto, nada é acidental, sejam os elementos verbais ou não verbais. Isso significa dizer que tudo é cuidadosamente elaborado para alcançar um objetivo específico, um público-alvo, ou seja, “aquele que vai argumentar precisa adaptar-se ao seu auditório” (Abreu, 2009, p. 42). Portanto, ao analisarmos qualquer gênero textual, seja publicitário ou não, seja verbal ou visual, a avaliação de todos os seus elementos é fundamental para a plena compreensão. A omissão de um único elemento pode comprometer a interpretação completa do texto em análise.

2.6.3 O terceiro módulo: etapas e atividades

Módulo 3

Argumentação e recursos linguísticos

Nós estamos inseridos em uma sociedade dialógica, em que as atividades humanas estão intrinsecamente ligadas à atividade de linguagem. A interação é, basicamente, constituída por meio do uso da língua. Desse modo, a “interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade” (Koch, p.17, 2011).

Na maior parte do tempo, estamos tentando convencer alguém sobre algo que acreditamos, isto é, estamos quase sempre agindo com o objetivo de persuadir o nosso ouvinte. Por fazermos isso cotidianamente, parece-nos tão simples, não é? Mas, para argumentar, faz-se necessário organizar as ideias para que haja uma sequência argumentativa capaz de ancorar os pontos de vista, e isso não é fácil! Definir o que será discutido (tópico discursivo), convergir as ideias para o assunto que está sendo desenvolvido e organizar as informações é algo complexo e que demanda esforços e conhecimentos.

Oficina 1 – A conexão de ideias e a argumentação

Atividade

Neste momento, nós vamos conectar as ideias, mas, para isso, preciso que vocês compreendam bem as regras.

a- Primeiramente, vocês receberão cópias da tabela de conectores, a qual já está recortada nas linhas pontilhadas e colocadas em envelopes – um conjunto completo em cada envelope.

b- Após a distribuição dos envelopes, vocês irão montar dez pequenos textos que façam sentido, usando as fichas do envelope. Atentem-se para as relações estabelecidas entre os fragmentos para a construção das ideias!

Os alunos terão que descobrir que a coluna do meio da tabela é a que contém os articuladores, ou seja, os termos capazes de estabelecer essas relações.

c- Quando todos tiverem terminado, faremos a leitura em voz alta. Vamos discutir, a partir da leitura, a ideia apresentada em cada fragmento de texto.

Quadro V – Tabela para atividade

| | | |
|---|-------------------|---|
| Devemos ajudar nossos pais, | pois, sem dúvida, | a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar. |
| As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida, | mas | cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom. |
| O fumo faz mal à saúde. | Portanto, | as pessoas deveriam parar de fumar. |
| A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta. | Assim, | é preciso definir algumas regras para o uso racional da água. |
| A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue. | Além disso, | é importante que se faça campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes. |
| Se o desmatamento não diminuir, | é provável | que a Amazônia se transforme em um imenso deserto. |
| É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade, | pois dessa forma | a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores. |
| A pena de morte não é solução para a criminalidade. | Primeiramente, | está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram. |
| A pena de morte não é solução para a criminalidade. | Em segundo lugar, | porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada. |
| A pena de morte não é solução para a criminalidade. | Finalmente, | não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental. |

Fonte: Caderno virtual Pontos de Vista: descrição e análise da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2019. Acesso em 30. ago. 2024.

Trabalhar os conectores não é uma tarefa fácil, no entanto, a professora observou que os alunos, ao realizarem a atividade, inicialmente, agruparam as orações com assuntos semelhantes. Eles identificaram que as orações sobre pena de morte formavam uma sequência lógica e, conseqüentemente, necessitavam de conectores que indicassem uma ordem entre elas.

No que diz respeito às demais orações, foi perceptível a dificuldade em estabelecer a relação entre elas. A professora, portanto, precisou explicar a função de cada conector, apresentando outros exemplos para sanar as dúvidas à medida que surgiam.

Oficina 2 - Os elementos articuladores (operadores discursivos) na construção do sentido

O estudo dos elementos linguísticos na prática argumentativa revela a argumentação como ato linguístico fundamental para estruturar o discurso. Segundo Ribeiro (2009), “a Semântica Argumentativa postula uma pragmática integrada à descrição linguística, em que o semântico, o sintático e o pragmático se encontram interligados” (p. 29). A autora cita Ducrot, o qual evidencia a importância dos operadores argumentativos para a orientação argumentativa, visto que são eles que apontam a força argumentativa dos enunciados.

Esta oficina demonstra, destarte, a importância dos operadores argumentativos na construção textual, mostrando como diferentes conectores influenciam a significação do texto. Diante da relevância dos elementos articuladores, apresentamos aos alunos uma tabela e um mapa mental com exemplos de conectores para análise de sua função discursiva. Após esse momento, analisamos juntos a construção do sentido de um fragmento de texto (projetado em sala) para orientá-los na atividade.

Texto II

A história do Milho

Consumido pelos povos americanos desde o ano 5 mil a.C., sem dúvida o milho foi a alimentação básica de várias civilizações importantes ao longo dos séculos. Os Maias, Astecas e Incas reverenciavam o cereal na arte e religião, porque grande parte de suas atividades diárias eram ligadas ao seu cultivo. Inicialmente, com a descoberta da América e as grandes navegações do século XVI, a cultura do milho se expandiu para outras partes do mundo. Apesar de, atualmente, o milho ser cultivado e consumido em todos os continentes, no Brasil, o cultivo do milho vem desde antes do descobrimento. Além disso, sua produção só perde para a do trigo e do arroz. Os povos indígenas, principalmente os guaranis, tinham o cereal como o principal ingrediente de sua dieta. Mas, com a chegada dos portugueses, o consumo aumentou e novos produtos à base de milho foram incorporados aos hábitos alimentares dos brasileiros. Indiscutivelmente, o milho é um dos cereais mais cultivados em todos os continentes. Originário da América espalhou-se por outras regiões logo após o Descobrimento. Cristóvão Colombo trouxe as primeiras sementes à Europa, e os portugueses as levaram até a Ásia. Encontramos hoje aproximadamente 150 espécies de milho, com grande diversidade de cor e formato dos grãos. Além disso, é um cereal fácil de ser plantado e colhido, seja ele milho duro, doce ou de pipoca.

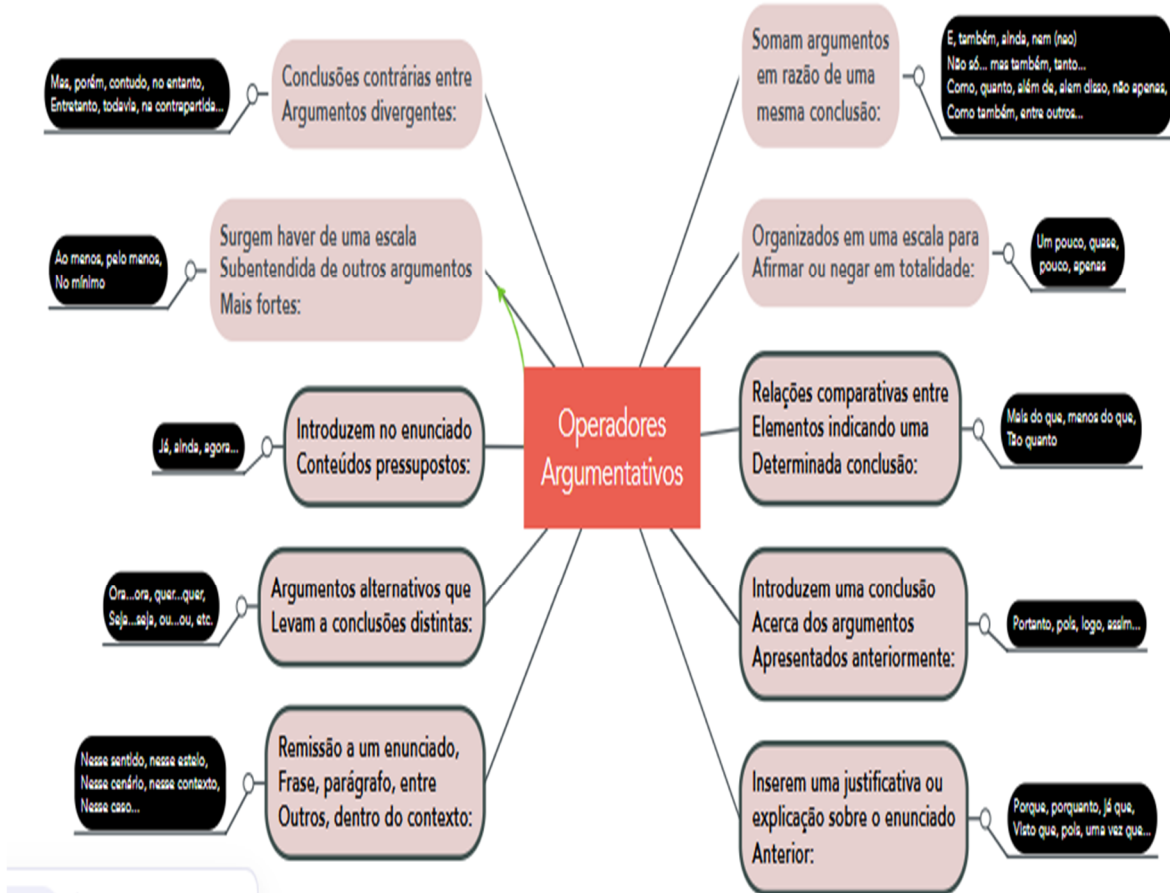
Fonte: Livro de atividades para promoção da alimentação saudável na escola. Disponível em: [Livro-EAN-digital-09-04-2021-Luciana-Neri_compressed.pdf](#). Acesso em: 30 ago. 2024. (adaptado).

Quadro VI – Elementos articuladores

| Uso | Expressões |
|---------------------------------|--|
| Tomar posição | Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho |
| Indicar certeza | Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível |
| Indicar probabilidade | Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que |
| Indicar causa e/ou consequência | Porque; pois; então; logo; portanto; conseqüentemente |
| Acrescentar argumentos | Além disso; também; ademais |
| Indicar restrição | Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante |
| Organizar argumentos | Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado |
| Preparar conclusão | Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo |

Fonte: Caderno virtual Pontos de Vista: descrição e análise da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 2019. Acesso em 30. ago. 2024.

Quadro VII – Mapa mental: Operadores argumentativos



Fonte: Minde Meister. Disponível em: [Operadores Argumentativos | MindMeister Mapa mental](#). Acesso em 30 ago. 2024

Atividade

Vocês receberão um quadro com alguns elementos articuladores e um mapa mental. Nós vamos identificar e discutir, a partir do texto projetado – “A história do milho” –, como esses elementos podem promover a construção do texto. Logo após, faremos uma produção de um parágrafo de, no máximo seis linhas, inspirado em uma questão polêmica. O tema é: “Deve ou não haver restrições à oferta de alimentos com alto teor de açúcar, gordura e/ou sódio nas cantinas escolares?” O parágrafo deverá seguir esta estrutura:

- a- Introdução (iniciar a resposta com a exposição do assunto);
- b- Desenvolvimento (apresentar as suas ideias com argumentos, mostrando se você considera importante ou não a restrição de alimentos não saudáveis na escola);

c- Conclusão (sua opinião final).

Obs.: Não se esqueçam de utilizar os elementos articuladores para construir o sentido do texto.

Nesta oficina, a análise do texto II permitiu a exploração dos elementos articuladores, os quais foram guiados a partir da apreciação do quadro IV desta atividade. Durante a leitura, outros exemplos surgiram, ilustrando situações cotidianas e familiares aos alunos.

Apesar da dificuldade de se construir parágrafos completos – com introdução, desenvolvimento e conclusão – por uma parcela da turma atendeu à proposta de usar articuladores na construção de suas respostas, empregando, em média, dois elementos. Os mais frequentes são aqueles que indicam tomada de posição e preparação para a conclusão. Observou-se também, em menor proporção, o uso de articuladores que expressam causa e/ou consequência e restrição.

Oficina 3 – Os marcadores conversacionais na argumentação oral

São unidades típicas da fala que funcionam como articuladores da conversação.



O que são?

Assim como na escrita, a fala também exige que aspectos sejam observados para a construção do texto falado, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro VIII – Marcadores conversacionais

| ASPECTO TEXTUAL | DESCRIÇÃO |
|----------------------------|--|
| Marcadores conversacionais | Unidades típicas da fala que funcionam como articuladoras da conversação. |
| Repetições | Duplicação de algum elemento que veio antes. |
| Paráfrases | Reformulação de algo que veio antes. |
| Correções | Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado. |
| Hesitações | Expressões indicadoras de insegurança por parte do falante. |
| Digressões | Suspensão temporária de um tópico retomado adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento. |
| Expressões formulaicas | Idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas, entre outros. |
| Uso de modalizadores | Termos ou expressões que apontam um posicionamento do enunciador diante do texto. |
| Fixação temática | Tema fixado (ou não) com antecedência |

Fonte: Araújo e Suassuna, 2020, p. 106.

Os marcadores conversacionais favorecem as produções de fala e, conseqüentemente, a interação, a conversação, que, segundo Marcuschi (2003, p. 5),

é, em primeiro lugar, a prática social mais comum no cotidiano das pessoas; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes.

Diante disso, foram apresentados aos estudantes alguns dos marcadores conversacionais presentes no quadro acima por meio de uma aula expositiva. Dentre eles: repetição, paráfrase, correções, hesitações, digressão e polidez.

Atividade

A partir dos conceitos apresentados sobre os marcadores conversacionais, vamos analisar trechos uma entrevista realizada com o elenco infantil do SBT, pelo Danilo Gentili, em seu programa de TV The Noite. Disponível em [Entrevista com o elenco infantil do SBT | The Noite \(13/12/16\)](#). Ao longo do vídeo, serão realizadas pausas, de forma proposital, para conseguirmos identificar (oralmente) os marcadores conversacionais presentes nos discursos das crianças.

2.6.4 O quarto módulo: etapas e atividades

Módulo 4

Realização do debate final

Neste módulo, os estudantes produzirão o segundo debate (debate final) que irá permitir avaliar a progressão da argumentação deles, visto que várias atividades de intervenção foram desenvolvidas ao longo desse projeto de ensino. O formato do debate final e a temática serão os mesmos propostos no primeiro debate para que possamos fazer as comparações e as avaliações qualitativas do desenvolvimento argumentativo dos estudantes.

Antes desse momento final, um vídeo sobre o uso do celular em sala de aula será colocado para que os estudantes tenham contato com argumentos favoráveis e contrários ao uso do aparelho de celular dentro de sala de aula dentro de uma perspectiva mais formal, fundamentada. Após esse momento, duas profissionais da escola: a coordenadora de turno da escola e a psicóloga, convidadas pela professora, terão uma conversa com os estudantes. Elas irão falar, sob o ponto de vista delas, sobre o uso do aparelho de celular em sala de aula ou em qualquer espaço do ambiente escolar a partir de suas experiências profissionais.

Oficina 1 - Preparação para o debate final

Atividade

Esta oficina é uma aula/preparação para o debate final e consistirá em dois momentos: No primeiro, vocês assistirão a um vídeo de debate; e, no segundo, terão uma conversa com a psicóloga e a coordenadora de turno da escola.

O objetivo do vídeo é esclarecer ainda mais os pontos positivos e negativos quanto ao uso do aparelho de celular em sala de aula a partir da visão de um professor de Língua Portuguesa e de um jornalista e especialista no assunto. Por sua vez, as servidoras da escola, a psicóloga e a coordenadora de turno, abordarão aspectos

reais que acontecem no âmbito escolar. O tempo será dividido em vinte minutos (primeiro momento) e 40 minutos (segundo momento).

Esses momentos contribuirão bastante para a produção de bons argumentos em nosso debate final. Observem os tipos de argumento elaborados por todos os profissionais, tanto os do vídeo quanto os da escola, como estudado no Módulo II, para sustentarem o posicionamento assumido por eles. Anotem os argumentos que acharem interessante para compor o seu repertório no último debate.

O vídeo está disponível no canal TV Brasil Central/TBC Debate e foi realizado em 17 de junho de 2021. O título do vídeo é: Celular em sala de aula: um aparelho útil ou prejudicial? Ele está disponível em: [celular em sala de aula: um aparelho útil ou prejudicial? | tbc debate | 17/06/2021](#). Acesso em: 03 set. 2024.

Os estudantes consideraram esse momento muito proveitoso, pois, além das falas da psicóloga e da coordenadora, eles também compartilharam suas opiniões sobre o uso do celular. As profissionais da escola explicaram os impactos do uso do celular no ambiente escolar, destacando os pontos negativos, principalmente no que diz respeito ao uso indevido desse aparelho em sala de aula.

A psicóloga enfatizou sobre a dependência que o excesso do uso de telas pode gerar e a consequente queda na qualidade da aprendizagem dos estudantes devido à distração causada pelo celular. A coordenadora, por sua vez, abordou a redução na assimilação e compreensão dos conteúdos escolares, além das medidas adotadas pela escola para lidar com o uso inadequado de celulares em sala de aula.

Essa oficina proporcionou aos estudantes um rico repertório argumentativo, graças à contribuição das servidoras da escola e à apresentação do vídeo, o qual também discute sobre o uso ou não do celular em sala de aula. Esse momento, antes da realização da última oficina, estimulou a reflexão e a construção de argumentos para o debate final.

Oficina 2: Realização do debate final

O grande dia chegou! Com este debate final, avaliaremos o aprendizado obtido ao longo do projeto de ensino aplicado em sala de aula. Este momento final é a compilação de tudo o que foi explicado e realizado com os estudantes ao longo do projeto de ensino, configurando-se como o produto desta pesquisa. Diz respeito ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes como resultado de um trabalho sistematizado a partir de um tema recorrente no âmbito escolas: o uso do celular em sala de aula. O objetivo é verificar se os alunos do 6º ano ampliaram o repertório sociocultural para a produção dos argumentos, se melhoraram a utilização dos recursos linguísticos que visam à coerência e à coesão das ideias, além do entendimento da estrutura do gênero debate.

Como será a dinâmica?

- a- Haverá uma pergunta norteadora sobre o mesmo tema do primeiro debate: “O uso do celular em sala de aula, permitir ou não?”
- b- A turma será dividida em dois grupos de quinze estudantes. Manteremos a divisão dos participantes dos grupos A e B do primeiro debate realizado.
- c- Um grupo ficará responsável por defender o uso do celular e o outro, em proibir o seu uso em sala de aula;
- d- A professora/pesquisadora assumirá a função de mediadora do debate.
- e- Os debates acontecerão em duplas. Em cada interação verbal haverá um(a) estudante assumindo a instância de Proponente e um(a) estudante a de Oponente. Caso o(a) estudante não consiga argumentar de forma satisfatória durante seu turno de fala, os demais participantes de seu grupo poderão auxiliá-lo para otimizar a discussão. Em outras palavras, cada aluno poderá assumir papéis diferentes no momento do debate para favorecer a discussão e ajudar o seu grupo em relação à construção argumentativa.
- f- A professora assumirá a função de mediadora e realizará algumas perguntas para orientar a discussão. Todavia, os próprios debatedores, quando na função de Proponente, também podem suscitar outros questionamentos relativos à temática. Cada estudante terá direito à resposta, à réplica e à tréplica.

g- Uma questão muito importante é a manutenção do respeito quando o colega estiver falando para que tenhamos um debate proveitoso.

Agora que tudo está explicado, chegou a hora de vocês demonstrarem que são capazes de produzir bons argumentos!

A realização da última oficina se mostrou mais desafiadora do que o esperado, pois coincidiu com o final do período letivo, quando os alunos já estavam estafados e focados nas férias. Mesmo mantendo a estrutura do primeiro debate – a mesma divisão da turma, o uso da caixa de som e do microfone e a gravação em áudio –, os desafios foram consideráveis no que se refere à participação dos alunos. O cansaço evidente gerou desmotivação, levando a professora a solicitar maior engajamento e a colaboração entre os grupos para garantir o bom desempenho de todos.

Essa mobilização gerou interações dialogais e polilogais, cabendo à professora-mediadora interferir com maior frequência durante o debate, propondo perguntas norteadoras para facilitar a discussão, além do esclarecimento de eventuais questões que apareceram no decorrer das falas dos estudantes. Mesmo com toda a dificuldade inicial, ao longo do debate, os estudantes começaram a contribuir com a discussão, principalmente, por serem competitivos e terem o interesse que o seu grupo se sobressaísse no debate.

Apresentados os módulos, as oficinas e as atividades que, em conjunto, compuseram o projeto de ensino, discorreremos, no próximo capítulo, a respeito da análise de dados.

3. ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo destina-se à análise de interações produzidas pelos estudantes do 6º do EF que participaram efetivamente do projeto de ensino. Para tanto, foram selecionadas seis interações argumentativas, sendo três relativas ao debate regrado inicial e três relativas ao debate regrado final. Vale frisar que essas interações representam, de forma satisfatória, o conteúdo geral dos dois debates. Para ancorar a análise dos dados, buscamos sustentação nas teorias que embasaram este trabalho, sobretudo naquelas já apresentadas no item 1.7, intitulado “Argumentação: alguns processos e estratégias”.

3.1 Procedimentos e categorias de análise

No percurso de análise, levando em considerações os debates regrados realizados durante o projeto de ensino, buscamos primeiramente identificar os papéis actanciais que os estudantes desempenham nas interações argumentativas. Com base em Plantin (2008), esses papéis são de três tipos: proponente, oponente e terceiro¹¹. Nas análises, o papel de terceiro foi exercido pela professora-pesquisadora, a quem coube a tarefa de mediar os debates, garantido que as discussões pudessem ocorrer de maneira ordenada, equilibrada e produtiva, zelando ainda pelo respeito mútuo e pelo controle do tempo. Além da professora-pesquisadora, os demais estudantes da turma, quando não estavam participando diretamente das interações, também ocuparam esse papel, constituindo-se como um auditório indireto dos argumentadores. O papel de proponente foi exercido pelo(a) estudante que, ao tomar a palavra, realizou uma pergunta direta ao interlocutor ou que, já de início, buscou defender um ponto de vista ou uma tese sobre o tema em debate. Por sua vez, o papel de oponente coube ao (à) estudante que emitiu uma resposta ou defendeu uma perspectiva diferente daquela assumida pelo proponente.

Na sequência, buscamos identificar os movimentos argumentativos empregados pelos estudantes, tendo como base a proposta de Leitão (2007, 2011), a qual foi por nós ampliada, tendo em vista as peculiaridades do *corpus* desta pesquisa, voltada para o trabalho com a argumentação oral em contexto de ensino/aprendizagem. Após a identificação dos movimentos argumentativos, procuramos examinar, nas interações, de que forma os estudantes utilizam (ou não) processos e estratégias de cunho argumentativo para sustentar a sua pergunta inicial, a defesa do seu ponto de vista ou a elaboração de contra-argumentos no decurso das interações. Entre esses processos, destacam-se os tipos de argumentos, os articuladores textuais, o uso de marcadores conversacionais e o emprego de modalizadores.

¹¹ Plantin (2008) distingue os actantes (Proponente, Oponente e Terceiro) e os atores da comunicação argumentativa que são os indivíduos concretos envolvidos na comunicação. Os atores podem ocupar sucessivamente cada uma das posições argumentativas (ou papéis actanciais), segundo todos os trajetos possíveis (p. 78-79).

A partir da concepção de “movimentos argumentativos” proposta por Leitão (2007, 2011), elaboramos os quadros a seguir. O quadro IX apresenta os movimentos argumentativos elaborados pelos participantes da pesquisa na fase de abertura da troca argumentativa, isto é, na fase inicial da interação. Nessa fase, o sujeito pode apenas elaborar uma pergunta inicial ao interlocutor, como pode também, já de início, defender um ponto de vista sobre o assunto em debate. É importante registrar que os participantes, na interação, são também denominados de “sujeitos argumentantes” ou “argumentadores”, sendo tais termos, ao longo das análises, utilizados como sinônimos.

Quadro IX– Movimentos argumentativos de abertura

| FORMA DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO DEBATE | ANÁLISE DOS MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS NA INTERAÇÃO |
|--|--|
| ELABORAÇÃO DO ARGUMENTO INICIAL (PERGUNTA, PONTO DE VISTA, ARGUMENTO ETC) POR PARTE DO SUJEITO ARGUMENTANTE | MOVIMENTO 1: Na abertura da troca argumentativa, o sujeito argumentante elabora uma pergunta ao interlocutor. A pergunta é simples, direta e não é acompanhada de argumentos, dados ou provas sobre o assunto em debate. |
| | MOVIMENTO 2: Na abertura da troca argumentativa, o sujeito argumentante elabora uma pergunta ao interlocutor. A pergunta carrega em si um posicionamento explícito do sujeito sobre o tema em debate, exigindo do interlocutor uma resposta mais bem elaborada sobre o assunto. |
| | MOVIMENTO 3: Na abertura da troca argumentativa, o sujeito argumentante elabora uma pergunta ao interlocutor. A pergunta, além de sinalizar um posicionamento explícito do sujeito sobre o tema em debate, é acompanhada de justificativas, dados ou provas, exigindo do interlocutor uma resposta bem elaborada sobre o assunto. |

Fonte: Elaboração da autora, com base nos trabalhos de Leitão (2007, 2011).

O quadro X, por sua vez, apresenta os movimentos argumentativos elaborados pelos participantes da pesquisa na fase de resposta de uma troca argumentativa. Nessa fase, o sujeito pode apenas responder a uma pergunta inicial do interlocutor, como pode também elaborar a sua resposta colocando em cena o seu ponto de vista sustentando-o por meio de diferentes recursos argumentativos. A quadro a seguir resume os movimentos argumentativos nessa fase da interação.

Quadro X: Movimentos argumentativos de resposta

| FORMA DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO DEBATE | ANÁLISE DOS MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS NA INTERAÇÃO |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">ELABORAÇÃO DA RESPOSTA DO SUJEITO ARGUMENTANTE (PROPONENTE OU OPOSITOR) DIANTE DE IDEIAS OPOSTAS E DE CONTRA-ARGUMENTOS</p> | <p>MOVIMENTO 4: Na resposta, o sujeito argumentante reconhece a pertinência da pergunta alheia e, em seu discurso, sinaliza um posicionamento implícito sobre o tema em debate.</p> |
| | <p>MOVIMENTO 5: Na resposta, o sujeito argumentante reconhece a pertinência da pergunta alheia e, em seu discurso, sinaliza um posicionamento explícito sobre o assunto, acompanhado de justificativa, sem dados ou provas sobre o assunto em debate.</p> |
| | <p>MOVIMENTO 6: Na resposta, o sujeito rejeita diretamente o argumento ou o contra-argumento do interlocutor por considerá-lo inaceitável, irrelevante, improvável etc. Assim, o sujeito argumentante mantém seu argumento inicial.</p> |
| | <p>MOVIMENTO 7: Na resposta, o sujeito argumentante considera o argumento ou o contra-argumento do interlocutor insuficiente ou frágil e mantém seu argumento inicial. Nota-se, porém, um acréscimo de novos elementos, sem dados ou provas, que oferecem um apoio adicional ao ponto de vista inicial.</p> |
| | <p>MOVIMENTO 8: Na resposta, o sujeito argumentante considera o argumento ou o contra-argumento do interlocutor insuficiente ou frágil e mantém seu argumento inicial. Nota-se, porém, um acréscimo de novos elementos, sem dados ou provas, que oferecem um apoio adicional ao ponto de vista inicial.</p> |
| | <p>MOVIMENTO 9: Na resposta, o sujeito argumentante relativiza o conteúdo apresentado na pergunta e/ou o contra-argumento proferido pelo interlocutor. Contudo, mesmo relativizando, o sujeito argumentante mantém seu ponto de vista inicial (com ou sem acréscimos).</p> |
| | <p>MOVIMENTO 10: Na resposta, o sujeito argumentante reconhece a pertinência do argumento ou do contra-argumento alheio e, em seu dizer, integra/aceita parte desse discurso. Isso implica algum nível de modificação explícita ou implícita do argumento inicial, embora não haja a retirada total desse argumento pelo argumentador.</p> |
| <p>MOVIMENTO 11: Na resposta, o sujeito argumentante aceita, de forma integral, o argumento ou a contra-argumentação proposta na interação pelo interlocutor. Com isso, ele retira de cena o seu ponto de vista inicial e acaba aderindo ao posicionamento proposto pelo outro.</p> | |

Fonte: Elaboração da autora, com base nos trabalhos de Leitão (2007, 2011).

Ainda seguindo a proposta de análise de Leitão (2007, 2011), adotamos alguns procedimentos necessários para identificar os movimentos argumentativos feitos pelos estudantes nas interações argumentativas dos debates. A identificação foi realizada a partir da presença ou da ausência de elementos discursivos nas interações argumentativas. Dentre esses elementos, destacam-se: (i) o argumento, elemento formado a partir de um ponto de vista, acompanhado ou não de elementos para fundamentar as ideias; (ii) o contra-argumento, elemento que inclui enunciados que podem gerar oposição de ideias, objeções, situações indispensáveis para que esse elemento se constitua; (iii) a resposta, elemento capaz de capturar as possíveis

mudanças das concepções inicialmente formuladas pelos interactantes participantes (Leitão, 2007, p. 458).

Em cumprimento às questões éticas da pesquisa, os nomes dos alunos que participaram do projeto de ensino foram substituídos por nomes bíblicos, a critério da professora-pesquisadora, visando manter uma relação de proximidade com os dados e garantindo, com isso, a anonimização dos participantes. Na avaliação qualitativa da argumentação dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, como já dito antes, foram analisadas três interações extraídas do debate regrado inicial e três interações extraídas do debate regrado final. Importante registrar que as interações do debate inicial e do debate final não foram produzidas, necessariamente, pelos mesmos alunos. Isso se justifica pelo seguinte fato: nem todos(as) os(as) estudantes que participaram integralmente do projeto de ensino entregaram os documentos exigidos pelo Comitê de Ética (TALE e o TCLE). Por esse motivo, buscando alcançar os objetivos traçados para a pesquisa, optamos por analisar, inicialmente, três interações referentes ao debate inicial (as quais serviram como diagnóstico para a elaboração das atividades desenvolvidas e aplicadas ao longo do projeto). Essas interações iniciais foram analisadas qualitativamente, tendo como base as seguintes categorias: tema do debate (aceitação ou proibição do uso de celulares em sala de aula), papéis actanciais dos sujeitos na interação, qualidade dos movimentos argumentativos de abertura e de resposta nas interações e uso de processos argumentativos, tais como tipos de argumento, articuladores textuais, marcadores conversacionais e elementos modalizadores.

Na sequência, após a aplicação dos módulos, oficinas e atividades previstas no projeto de ensino, selecionamos três interações argumentativas extraídas do debate final. Essas interações também foram analisadas qualitativamente, tendo como base as mesmas categorias apresentadas, a saber: tema do debate (aceitação ou proibição do uso de celulares em sala de aula), papéis actanciais dos sujeitos na interação, qualidade dos movimentos argumentativos de abertura e de resposta nas interações e uso de processos argumentativos, tais como tipos de argumento, articuladores textuais, marcadores conversacionais e elementos modalizadores. Após a realização de todas essas análises, cotejamos os resultados obtidos em cada debate, a fim de verificarmos se houve (ou não) impacto das atividades elaboradas e

aplicadas, no decorrer do projeto, no desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes.

Por fim, cumpre assinalar que todo o material coletado ao longo dos dois debates foi capturado por meio de gravação de áudio, pela professora-pesquisadora, e, em seguida, foi feita a transcrição da totalidade desse material gravado por uma empresa especializada, denominada Audiotext Serviços e Cia Ltda - CNPJ 17.429.373/0001-85, com endereço comercial na Avenida das Nações Unidas, 12551 - 17º andar - São Paulo/SP - CEP 04578-903 e endereço eletrônico: <https://www.audiotext.com.br/>. As interações extraídas do debate inicial e do debate final, além de serem transcritas por essa empresa, também passaram por revisão técnica minuciosa da professora-pesquisadora.

3.2 Análise das interações argumentativas referentes ao debate inicial

Nesta seção, serão analisadas três interações argumentativas realizadas no primeiro debate com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Em todas elas, há a presença dos participantes argumentantes (proponente e oponente), da mediadora e do público, sendo os dois últimos considerados como “terceiro”. Vale ressaltar que cada interação é norteada por uma questão argumentativa apresentada pela professora-pesquisadora, dentro do tema central do debate (uso de aparelhos celulares em sala de aula).

No debate regrado inicial, as interações orais 1 e 2 são denominadas de dialogais (Kerbrat-Orecchioni, Plantin, 1995), uma vez que são compostas pela mediadora (papel de terceiro) e por dois sujeitos argumentantes (nos papéis actanciais de proponente e de oponente). Já a interação 3 extraída desse debate classifica-se como uma interação polilocal (Kerbrat-Orecchioni; Plantin, 1995), sendo constituída pela mediadora (papel de terceiro) e por mais três sujeitos argumentantes que, na interação, podem ocupar diferentes papéis, ora colocando-se como proponentes, ora colocando-se como oponentes).

3.2.1 Análise da primeira interação argumentativa (debate inicial)

Tipo de interação: dialogal

Participantes: Mediadora, Caim e Abel

Questão argumentativa:

O uso do celular deve ou não ser proibido em sala de aula?

T1. Mediadora: Nós vamos começar o nosso debate da proibição ou não do uso do celular em sala de aula. Então, o grupo A vai ser contra e o grupo B a favor. Como que vai ser a dinâmica? Grupo A vai fazer pergunta para o grupo B. O grupo B, a pessoa vai ter o direito de resposta; depois tem o direito à réplica e à tréplica. Sendo que cada dupla vai ter, em média aí, três minutos para poder argumentar, dar o seu posicionamento, frente à pergunta do colega, está ok? Então, vamos começar. **Papel actancial (terceiro)**

T2. Mediadora: “Caim”, pensando aí, do uso do celular em sala de aula. O seu grupo vai falar que é a favor. Qual que é a sua pergunta para o Samuel, do grupo B? **Papel actancial (terceiro)**

T3. Caim: [Abel], por que você usa o celular? **Papel actancial (proponente).**

T4. Mediadora: Por que você usa o celular, “Abel”, em sala de aula? Você costuma usar o celular em sala de aula? **Papel actancial (Terceiro)**

T5. Abel: Sim, primeiramente, porque a gente também pode falar com nossos pais, se precisar comunicar a eles se a gente está passando mal ou não. **Papel actancial (oponente).**

T6. Mediadora: Ok. E aí, você acha? Você acha então que o celular é importante para dentro da sala de aula? **Papel actancial (terceiro)**

T7. Abel: [Sim] E também pode ajudar os outros colegas que faltaram, para tirar foto de alguma coisa e mandar para eles. **Papel actancial (oponente).**

T8. Mediadora: Ok. E qual que seria a sua pergunta para o “Caim”? **Papel actancial (terceiro)**

T9. Abel: Por que você é contra o uso de celular na escola? **Papel actancial (oponente).**

T10. Caim: Porque, tem muita gente que mexe quando a professora está dando aula e não presta atenção. E também tem gente que põe o celular lá nas alturas e não dá para prestar atenção na matéria. **Papel actancial (proponente).**

T11. Mediadora: Ok. Você tem mais alguma coisa para dizer para ele? **Papel actancial (terceiro).**

T12. Caim: Vocês usam o celular, sabendo que não pode. Por quê? Também eu sei que é importante ligar para os pais, mas tem gente que não liga, mas mesmo assim fica usando. Às vezes, pode ser para verificar se tem alguma mensagem, ou deixar no silencioso, ou se tem alguma ligação. **Papel actancial (Proponente).**

A análise dessa interação argumentativa começa com as instruções da mediadora (T1) aos dois grupos participantes do debate: o grupo contrário (A) e o grupo favorável (B). A dinâmica preestabelecida consiste em uma pergunta do proponente ao oponente, seguida da resposta deste e, se necessário, terá direito à réplica e à tréplica. O tempo de fala para cada participante foi definido previamente. O tema do debate era a proibição do uso de celulares em sala de aula. Em seguida (T2), a mediadora cedeu a palavra a Caim (T3), do grupo contrário, para que fizesse uma pergunta a Abel (T4), do grupo favorável.

No diálogo, “Caim” (T3) assume o papel actancial de proponente e, na abertura da troca argumentativa, elabora uma pergunta simples, direta, não acompanhada de argumentos, dados ou provas sobre o assunto em debate para o interlocutor. Essas características são típicas do *Movimento 1*, conforme o

quadro “Análise dos movimentos argumentativos na interação”. A pergunta realizada por ele é: “[Abel], por que você usa o celular?”, no entanto, a mediadora (T4) assume o papel de terceiro e reformula a questão direcionando-a para o uso do celular em sala de aula, foco do debate: “Por que você usa o celular, [Abel], em sala de aula? Você costuma usar o celular em sala de aula?”.

Em T5, “Abel” assume o papel de oponente e realiza o *Movimento 5*, pois ao responder o que lhe foi perguntado, reconhece a pertinência da pergunta alheia e, em seu discurso, sinaliza um posicionamento explícito sobre o assunto, acompanhada de justificativa, mas não apresenta dados ou provas sobre o tema em debate. Pode-se perceber uma apropriação do discurso pragmático, já que há uma ideia cotidiana, de caráter cultural para justificar a necessidade de usar o telefone em sala de aula. Segundo a OLP (2021), esse tipo de argumento é classificado como ‘princípio’, pois é “uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal”, conforme segue no trecho: “(...) a gente também precisa falar com nossos pais, (...) se a gente está passando mal ou não.”.

Levando-se em consideração a organização da fala de “Abel” (T5), num primeiro instante, faz-se o uso do advérbio “sim” tanto em concordância com o que foi dito previamente, quanto como uma forma de referência ao enunciado anterior. Nesse viés, Bechara (2009, p. 47) afirma que o advérbio “sim”, “além de representar o que foi dito pelo interlocutor exprime também uma tomada de posição por parte do falante: a concordância ou a discordância com o conteúdo de consciência manifestado pelo interlocutor”, portanto, nesse caso, o advérbio “sim” exerce essas duas funções, a de concordar e a de retomar o enunciado precedente.

Em seguida, “Abel” (T5) hierarquiza o seu argumento, inserindo o articulador “primeiramente” como forma de sinalizar as relações temporais para demarcar os episódios de sua narrativa (Koch, 2016, p.124). Logo após, usa o operador argumentativo “porque” para introduzir uma justificativa relacionada ao enunciado anterior (Oliveira, 2017, p. 151). Posteriormente, há o uso do advérbio “também”, pressupondo o encadeamento de uma escala argumentativa, mesmo não havendo um argumento anterior. Por fim, o actante faz o uso do “se”

condicional para exprimir um fato cuja realização ele espera que seja provável (Bechara, 2009, p. 604).

Em T6, a mediadora assume o turno e reafirma a pergunta feita para “Abel” com o objetivo de possibilitá-lo ampliar o seu argumento: “*Você acha então que o celular é importante para dentro de sala de aula?*”. Como resposta, ele (T7) reafirma o seu ponto de vista, reconhece a pertinência da pergunta alheia e, em seu discurso sinaliza de forma explícita o seu posicionamento com um novo elemento, sem dados ou provas, características do *Movimento 7*. A partir dessa fala, marca-se o encerramento de um processo reflexivo desencadeado a partir da fala da mediadora (Leitão, 2007, 459).

Mais uma vez, a mediadora (T8) intermedeia e passa o turno para “Abel” (T9) propor uma pergunta a “Caim”. A questão proposta é simples, objetiva e direta: “*Por que você é contra o uso de celular na escola?*”. Consideramos essa pergunta pertencente ao *Movimento 1*.

Na resposta, “Caim” (T10) faz o uso do *Movimento 7*, pois ele sinaliza um posicionamento explícito sobre o tema, insere um novo elemento e tenta justificá-lo, embora não indique nenhuma prova ou dado para compor o seu argumento. Iniciado pelo operador argumentativo “porque”, como forma de orientar o interlocutor e também direcionar o seu argumento, “Caim” diz que “*(...)tem muita gente que mexe quando a professora está dando aula e não presta atenção. E também tem gente que põe o celular lá nas alturas e não dá para prestar atenção na matéria.*”, estabelecendo uma relação de causa e consequência. Ao afirmar que *mexer no celular ou pôr o celular nas alturas* (causa) leva o estudante a *não prestar a atenção na matéria* (consequência) mostra a relação entre dois acontecimentos em que o primeiro causa um efeito no segundo.

Estruturalmente, o estudante faz um encadeamento de argumentos com o uso do advérbio “também” e, no meio de sua fala, intercala uma oração subordinada adverbial temporal: “*(...) quando a professora está dando aula(...)*”, demonstrando uma certa complexidade na estrutura sintática proferida. Ao finalizar o turno, a mediadora (T11) assume a unidade argumentativa e instiga “Caim” a dizer algo mais em prol do favorecimento de seu ponto de vista.

Baseando-se nos enunciados proferidos por “Abel”, “Caim” (T12) assume o papel de proponente e cria o seu contra-argumento retomando as afirmações

anteriormente feitas em T5 e T7, por considerar relevantes, para instituir o próprio pensamento (ponto de vista) como objeto de reflexão (Leitão, 2007). Observa-se, desse modo, a realização do *Movimento 10* em T12, pois ele reconhece a pertinência do argumento ou do contra-argumento alheio e, em seu discurso, integra/aceita parte desse discurso. Isso implica algum nível de modificação explícita ou implícita do argumento inicial, embora não haja a retirada total desse argumento pelo argumentador. Nota-se também o acréscimo de novos elementos para legitimar o seu ponto de vista contrário ao uso do celular em sala de aula.

Além disso, são estabelecidas algumas estratégias para organizar o argumento, como, por exemplo, inicialmente, é feita uma afirmação, sob um olhar de julgamento comportamental direcionado para os colegas de classe, e logo uma pergunta retórica é dita: *“Vocês usam o celular, sabendo que não pode. Por quê?”* Plantin (2008, p. 9) afirma que a argumentação retórica “é probatória, isto é, visa trazer, se não a prova, pelo menos a melhor prova”, essa escolha, portanto, foi assertiva para introduzir o seu posicionamento, porque faz a plateia e o seu oponente refletirem sobre o assunto. Na sequência, algumas evidências pragmáticas de que os estudantes não usam o celular somente para ligar para os responsáveis, quando necessário, são colocadas em xeque: *“(…), mas tem gente que não liga, mas mesmo assim fica usando. Às vezes, pode ser para verificar se tem alguma mensagem, ou deixar no silencioso, ou se tem uma ligação.”*, demonstrando o tipo argumentativo baseado na constatação ética aceita como verdadeira e de validade universal (princípio) usado por “Caim” neste turno.

Linguisticamente, é usado o conectivo “*mas*” para contrapor ideias, além do modalizador “*às vezes*” para fundamentar a crença do argumentante, reportando-se ao seu conhecimento de um estado de coisas (Koch, 1993, p. 77), pois este considera o conteúdo apresentado uma possibilidade de ações. Essas ações são enumeradas por meio da alternância (*ou...ou*) de possíveis atitudes dos estudantes face ao uso inadequado do celular em sala de aula.

Destaca-se também a construção das imagens desses estudantes por meio de um conjunto de elementos discursivos que foram utilizados por eles nesta interação argumentativa. Assim sendo, referimo-nos a “Abel” como um

sujeito solícito, já “Caim”, ao demonstrar preocupação com o aprendizado, mostrando-se responsável e sério.

No nível macroanalítico conforme proposto por Leitão (2007), a interação oral 1 demonstra um percurso com pequenas evoluções ao longo dos movimentos argumentativos apresentados pelos participantes. Embora as perguntas apresentadas tenham sido feitas de forma simples e direta – Movimento 1 –, por ambos os debatedores, as respostas, mesmo escassas de recursos argumentativos, exibindo traços incipientes de argumentos, melhoraram ao longo dessa discussão. A movimentação 7, mais presente nesta unidade argumentativa, demonstra a tentativa de produção de bons argumentos com a inclusão de novos elementos, mesmo sem embasamentos satisfatórios. No entanto, a presença do Movimento 10 demonstra um nível de reflexão do argumentante, pois ele reconhece o argumento do outro e, a partir dele, produz o seu, que Leitão nomeia de ‘regulação’, caracterizando o nível microanalítico.

3.2.2 Análise da segunda interação argumentativa (debate inicial)

Tipo de interação: dialogal

Participantes: Mediadora, Adão e Abigail

Questão norteadora:

O uso do celular deve ou não ser proibido em sala de aula?

T1. Mediadora: Gente, vamos finalizar. Vamos, ordem aqui no debate, gente, se não. Então, vocês sabem que eu não quero confusão. Vamos lá, participação da Jezebel e da Judite, muito obrigada. Agora vamos. Vamos lá, não tem problema. Abigail e Adão. Adão, vamos esperar a colaboração dos colegas, primeiro. Senta, por favor, silêncio. Adão, pode fazer a pergunta para a Abigail, por favor. **Papel actancial (terceiro)**

T2. Adão: Por que você é a favor do uso do celular? **Papel actancial (proponente)**

T3. Abigail: Bom, tipo assim, depende da pessoa que usa. Depende se a pessoa tem responsabilidade de saber qual que é a hora de usar e para que ela vai usar. Tipo, se a pessoa for usar para trabalho, se o professor deixar pesquisar a resposta, essas coisas assim, está bom, mas depende da pessoa que for usar e depende do senso da pessoa, para poder saber usar. **Papel actancial (oponente)**

T4. Mediadora: Ok, Abigail. O que você tem a falar sobre isso? Sobre essa resposta da Abigail, Adão? **Papel actancial (terceiro)**

T5. Adão: Nada. **Papel actancial (proponente)**

T6. Mediadora: Nada? Alguma pergunta para o Adão? **Papel actancial (terceiro)**

T7. Abigail: Se você é contra o uso do celular na sala, mesmo se a pessoa tiver responsabilidade de saber qual é a hora de usar e para que usar? **Papel actancial (oponente)**

T8. Adão: Porque, caso a professora ou professor estivesse explicando, ou então estivesse fazendo prova. **Papel actancial (proponente)**

T9. Mediadora: Algo a falar, Abigail? Tréplica, direito à tréplica. Não? Ok. Vamos lá, então. João e Maria. Turminha, silêncio, por favor. **Papel actancial (terceiro)**

Na análise da segunda interação, nota-se que a mediadora (T1) inicia a unidade argumentativa organizando a turma para que os alunos permaneçam em seus lugares e ouçam com respeito o que os colegas participantes dessa interação têm a contribuir para a discussão sobre a proibição ou não do uso do celular em sala de aula. Posteriormente, a mediadora (T1) projeta a questão orientadora do debate para iniciar a discussão de ideias: “*O uso do celular deve ou não ser proibido em sala de aula?*”. A partir dessa questão, serão analisados os turnos de fala e os possíveis desdobramentos que este tema pode sugerir. A mediadora (T1), assim, direciona o turno de fala para o estudante “Adão” (T2).

Conforme observado, “Adão” (T2) assume, inicialmente, o papel de proponente ao realizar a seguinte pergunta à sua oponente, “Abigail” (T3): “*Por que você é a favor do uso do celular?*”. Nota-se que o sujeito argumentante, ao iniciar a troca argumentativa, elabora uma pergunta simples para seu interlocutor, direta e não acompanhada de argumentos, dados ou provas sobre o assunto em debate, condizendo com o *Movimento 1* do quadro em análise (Leitão, 2011).

“Abigail” (T3), apresenta características do Movimento 5, pois, diante do questionamento de seu colega, a estudante reconhece a pertinência da pergunta alheia e, em seu discurso, sinaliza um posicionamento implícito sobre o tema em debate. Como bem se evidencia no turno, “Abigail” (T3) não responde com clareza o que lhe é perguntado, deixando implícita a sua concordância ou não em relação ao uso do celular em sala de aula: *“Bom, tipo assim, depende da pessoa que usa.”*, e complementa com alguns exemplos na tentativa de fundamentar a sua aceitação tácita do uso do aparelho de telefone, com as devidas ressalvas sobre o uso consciente pelos estudantes, como se vê no trecho sublinhado a seguir: *“Tipo, se a pessoa for usar para trabalho, se o professor deixar pesquisar a resposta, essas coisas assim, está bom, mas depende da pessoa que for usar e depende do senso da pessoa, para poder saber usar.”*

Ressalta-se que, no argumento por exemplificação, segundo a OLP (2021), “o argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos, os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la”. Para “Abigail” (T3), as duas situações exemplificadas (grifos nossos) são relevantes para que o aluno utilize o celular na escola. Entretanto, em momento nenhum, a aluna afirma estar a favor do uso do aparelho de telefone, o que se configura como uma estratégia argumentativa em que o enunciador leva o interlocutor a admitir o conteúdo pressuposto, impondo-lhe a adesão (Ducrot, 1987).

Constata-se a falta de certeza no argumento também pelas escolhas linguísticas de “Abigail (T3), pois ela usa o modalizador “depende” por quatro vezes, além do uso do tempo verbal no modo subjuntivo, indicando “(...) a existência ou não existência do fato como uma coisa incerta, duvidosa, eventual ou mesmo, irreal” (Cunha, 2012, p. 281). Ademais, observa-se que “Abigail” (T3) se mostra pleonástica, já que tanto no início do turno quanto no final ela enfatiza que: *“depende da pessoa”* por duas vezes, *“depende se a pessoa”* e *“depende do senso da pessoa”*, evidenciando a não progressão de sua fala, tornando o seu discurso prolixo.

Em seguida, a mediadora assume o papel de terceiro e retoma o turno (T4) e direciona a fala para “Adão” (T5), dando-lhe o direito de resposta, o qual responde dizendo: *“Nada”*, denotando nenhum movimento argumentativo (LEITÃO, 2011) na fala do estudante. Percebe-se que não houve um pensamento reflexivo por parte de “Adão” (T5) ou, simplesmente, faltou-lhe interesse em responder “Abigail” (T4). Diante

da situação, a mediadora assume o turno (T6) novamente e indaga “Abigail” se ela tem algo mais a questionar.

A argumentante (T7), neste momento, no papel actancial de proponente, faz uma pergunta para seu interlocutor: “*Se você é contra o uso do celular na sala, mesmo se a pessoa tiver responsabilidade de saber qual é a hora de usar e para que usar?*” “Abigail” (T7) reutiliza os exemplos apresentados no seu contra-argumento, em T3, como estratégia argumentativa para ampliar a sua pergunta. A partir do seu argumento inicial, ela elabora o seu questionamento, o qual carrega em si um posicionamento explícito sobre o tema do debate, exigindo uma resposta mais bem elaborada sobre o assunto, classificando a sua participação em T7 no *Movimento 2*. Para finalizar essa interação argumentativa, “Adão” (T8), embora não responda de forma direta e explícita a pergunta realizada por “Abigail” (T7), ele apresenta exemplos que justificam o seu posicionamento, que é o de não admitir o uso do telefone em sala de aula: “*Porque, caso a professora ou professor estivesse explicando, ou então estivesse fazendo prova.*” Diante disso, consideramos que o sujeito argumentante reconhece a pertinência da pergunta alheia e, em seu discurso, sinaliza um posicionamento implícito sobre o tema em debate, fazendo o uso do *Movimento 4*. Subentende-se que ele mantém o seu ponto de vista inicial e tenta implementar novos elementos em favorecimento de sua defesa, por meio de exemplos, porém sem progressão.

Cumpramos acentuar que o estudante introduz uma justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior (Koch, 2016, p. 72) com o uso do operador argumentativo “*porque*”, além do uso do conector “*caso*” que possibilita uma relação lógica-semântica de condicionalidade entre os enunciados, ligando-os para se chegar a uma mesma conclusão. Outra estratégia observada é a alternância de exemplos mostrada com o uso do conectivo “*ou*” que, segundo a lógica Aristotélica é uma proposição disjuntiva. Vale ressaltar ainda que a resposta de “Adão” (T8) não é objetiva e demanda a interpretação por parte dos interlocutores. Dito isso, o turno é passado para a mediadora (T9) que finaliza essa unidade argumentativa.

No que tange à construção das imagens dos sujeitos actantes, é notório que ambos, apesar de expressarem probabilidades, ao nosso ver, há a intenção de exprimir certezas ou evidências. Segundo Moura (2012, p.169), “demonstrar uma probabilidade pode constituir, também uma estratégia de advertência e, até mesmo,

de humildade.” Para além disso, “Abigail” tenta influenciar “Adão” a partir de “um conjunto de normas éticas que regulam a conduta do indivíduo na vida social (Moura, 2012, p. 57)” a fim de estabelecer que quaisquer atos são de responsabilidade de cada sujeito e que se deve haver bom senso para usar o aparelho de telefone em sala de aula. Já “Adão” constrói a sua imagem a partir de uma fala mais introspectiva e contida, demonstrando responsabilidade.

Em relação à dinamicidade dos movimentos argumentativos apresentados – nível macroanalítico –, classificamos os argumentos como insuficientes por ambos os participantes. “Abigail” por demonstrar muitas incertezas e dúvidas, no que se refere à defesa de seu ponto de vista favorável ao uso do celular e, na mesma medida, por “Adão”, o qual faz poucos movimentos argumentativos, evidenciando muitas fragilidades em seus argumentos, principalmente, por não exprimir com clareza o seu posicionamento contrário ao uso do celular em sala de aula e/ou por não querer ou saber opinar em determinada situação interacional. Microanaliticamente, não foram registrados estados de reflexão a partir dos discursos apresentados pelos argumentantes.

3.2.3 Análise da terceira interação argumentativa (debate inicial)

Tipo de interação: polilocal

Participantes: Mediadora, Lia, Rute e Eva

Questões norteadoras:

O uso do celular deve ou não ser proibido em sala de aula?

Quem é o vilão, o celular ou a pessoa que usa o celular?

T1. Mediadora: “Lia”. Papel actancial (terceiro)

T2. Lia: Por que você não acha certo usar o celular dentro da sala de aula? Papel actancial (proponente)

T3. Rute: Eu não acho certo você utilizar o telefone dentro de sala de aula, porque, mesmo que seja uma ferramenta que seja muito útil para a gente fazer atividades e,

etc, fazer pesquisas e muita coisa, mas isso pode ser usado de forma errada. Isso é uma ferramenta, a gente tem que ter a consciência para usar essa ferramenta, por causa que é a mesma coisa de você pegar, tipo, um telefone, se é a responsabilidade do professor, você tem que pedir isso também. E eu também não sou muito a favor, por conta disso, porque tem muita gente que não utiliza o telefone para isso, mas que fala que está utilizando. Então, eu acho muito injusto isso, por causa que isso não parece ser, isso contradiz com a fala da pessoa, porque ela fala que vai fazer uma coisa, mas ela faz outra. **Papel actancial (oponente)**

T4. Mediadora: Qual é a próxima pergunta para a “Lia”? **Papel actancial (terceiro)**

T5. Rute: Por que você discorda sobre isso? **Papel actancial (oponente)**

T6. Lia: Porque eu acho que assim para você poder pesquisar uma palavra. E eu acho mais rápido, é mais fácil pesquisar uma página no celular do que no dicionário. E também, eu acho muito importante para você poder avisar a sua família, se acontecer alguma coisa. **Papel actancial (proponente)**

T7. Mediadora: Ok. Você tem mais alguma questão para ela? Uma pergunta. Vocês acham, para a dupla. Quem é o vilão, o celular ou a pessoa que usa o celular? **Papel actancial (terceiro)**

T8. Eva:: A pessoa que utiliza o telefone, pois se ela não usa essa ferramenta de forma discreta e ela não sabe utilizar isso, ela não vai conseguir usar esse momento de forma certa, por causa que o telefone, mesmo que ele ajude a gente em muita coisa, para a gente fazer atividade, tirar foto do quadro, pesquisar, isso também pode levar a gente a caminhos ruins, porque, mesmo que o telefone ajude, se a gente não utilizar o telefone com responsabilidade, isso pode dar muito errado, porque, mesmo que o telefone ajude a gente, ele também tem sites e tem plataformas que não são boas para a gente, que ainda somos crianças. Por causa que, mesmo que a gente, algumas pessoas aqui não sejam crianças, isso não é coisa que a gente deve aprender ainda no momento. **Papel actancial (oponente)**

T9. Mediadora: “Lia”, você concorda com o ponto de vista dela? **Papel actancial (terceiro)**

T10. Lia: Eu concordo. **Papel actancial (proponente)**

Para iniciarmos a análise da terceira interação argumentativa, a mediadora (T1) começa o turno dirigindo a fala para “Lia” (T2) que abre a troca argumentativa com uma pergunta simples, direta, não acompanhada de argumentos, dados ou provas sobre o assunto em debate – *Movimento 2: “Por que você não acha certo usar o celular dentro da sala de aula?”*. Observa-se que “Lia” (T2), apesar de ter sido direta no questionamento, a sua pergunta possibilita que sua oponente desenvolva um argumento mais bem elaborado, visto que “o papel do proponente envolve operações cognitivo-discursivas de central importância, tanto para o surgimento da argumentação, como para a construção de conhecimento (Leitão, 2011, p.20)”.

Na sequência, “Rute” (T3) assume o papel de oponente e reconhece a pertinência da pergunta alheia e, em seu discurso, sinaliza um posicionamento explícito sobre o assunto, o qual é acompanhado de justificativa, sem dados ou provas, sobre o assunto em debate – *Movimento 5*. Ela se apropria de parte da pergunta de “Lia” (T2) para confirmar que não é a favor do uso do telefone em sala de aula, iniciando o seu argumento, conforme demonstrado no fragmento seguinte: *“Eu não acho certo você utilizar o telefone em sala de aula (...)*. No decurso do trecho, a articulação é conduzida pelo operador *“porque”*, pois apresenta uma justificativa, além disso e aluna faz uma colocação importante sobre a utilidade do celular, ponderando o fato de existir pontos positivos quanto ao seu uso, exemplificando. Para isso, ela utiliza os operadores argumentativos *“mesmo que”* e *“mas”*, os quais irão contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias (Oliveira, 2017, p. 155): *“(...) porque, mesmo que seja uma ferramenta que seja muito útil para a gente fazer atividades e, etc, fazer pesquisa e muita coisa, mas isso pode ser usado de forma errada.”* Nessa tentativa de incluir novos elementos para contrapor argumentos em defesa de seu ponto de vista, o discurso se torna insuficiente ou frágil para manter o seu posicionamento inicial, o que se configura em um outro movimento argumentativo, o *Movimento 8*.

Verifica-se, em seguida, uma tentativa de usar o argumento por comparação, mas o trecho fica confuso, com ideias truncadas: *“Isso é uma ferramenta, a gente tem que ter a consciência para usar essa ferramenta, por causa que é a mesma coisa de você pegar, tipo, um telefone, se é a responsabilidade do professor, você tem que pedir isso também.”* No segmento consecutivo, “Rute” (T3) enfatiza o seu ponto de

vista, mostrando-se contrária à utilização do telefone em sala de aula sob a justificativa da inexistência de verdade na fala das pessoas.

Em busca de concluir esse raciocínio argumentativo, a estudante emprega o operador “*então*”, introduzindo “uma conclusão/consequência relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores” (Oliveira, 2017, p. 152). Nesse momento, há a retomada da ideia de que não se pode confiar na conduta dos indivíduos, além da demonstração da indignação de “Rute” (T3) quanto a essa situação: “*Então, eu acho muito injusto isso, por causa que isso não parece ser, isso contradiz com a fala da pessoa, porque ela fala que vai fazer uma coisa, mas ela faz outra.*” Mesmo compreendendo o contexto geral da unidade conversacional, “Rute” (T3) não desenvolveu com clareza o seu ponto de vista. Ademais, o senso de justiça e de responsabilidade fomentados em seu discurso refletem a imagem e os valores que a argumentante pretende transparecer para seus interlocutores e seu público.

O turno é, então, tomado pela mediadora (T4), a qual retorna o direito de fala para a argumentante actante “Rute” (T5). Exercendo o papel de proponente, “Rute” (T5) se dispõe de uma pergunta simples, direta e não acompanhada de argumentos dados ou provas sobre o assunto em debate (*Movimento 1*) para “Lia”: “*Por que você discorda sobre isso?*” O turno é, posteriormente, tomado por “Lia” (T6) que assumirá o papel actante de oponente.

Com o intuito de permanecer favorável quanto à utilização do celular em sala de aula, “Lia” (T6) enumera dois exemplos considerados por ela representativos para justificar o seu ponto de vista. Configura-se pela sua resposta que há o reconhecimento da pertinência da pergunta alheia e a estudante, em seu discurso, sinaliza um posicionamento explícito sobre o assunto, o qual é acompanhado de justificativa, sem dados ou provas, sobre o assunto em debate (*Movimento 5*).

Estrategicamente, o turno é iniciado pelo operador argumentativo “porque”, para inserir a justificativa da resposta: “*Porque eu acho que assim(...)*” e, ao longo do turno, por três vezes, “Lia” (T6) utiliza o marcador conversacional verbal “eu acho” para auxiliar na manutenção da coerência e na coesão de sua fala. Marcuschi (2003) afirma que os marcadores conversacionais verbais são formados por palavras e/ou expressões “altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência, não contribuem com informações novas (p.62-63).” Ainda como mecanismo linguístico, o operador argumentativo “*também*” é usado para acrescentar informações, como

citado no segmento: *“E também, eu acho muito importante para você poder avisar a sua família, se acontecer alguma coisa”*. Findado o argumento, a mediadora (T7), neste instante, intervém e faz uma pergunta para as argumentantes actantes, uma vez que elas não apresentam contra-argumentos. No entanto, elas não manifestam interesse em responder, e, neste instante, a mediadora (T7) assume o papel de proponente. Uma quarta participante do debate, “Eva”, manifesta o seu desejo de contribuir com a discussão e responde a seguinte questão: *“Quem é o vilão, o celular ou a pessoa que usa o celular?”*.

Na resposta, “Eva” (T8), exercendo o papel de oponente, faz o uso do *Movimento 10*, pois ela reconhece a pertinência do argumento ou do contra-argumento ou do contra-argumento alheio e, em seu discurso, integra/aceita parte desse discurso. Isso implica algum nível de modificação explícita ou implícita do argumento inicial, embora não haja a retirada total desse argumento pelo argumentador. Explicitamente, há uma resposta ao interlocutor, sinalizando o seu posicionamento sobre o tema, acompanhado de justificativas para legitimar seu ponto de vista contrário ao uso do celular em sala de aula. Embora a pergunta não seja, necessariamente, relacionada ao uso do celular em sala de aula, “Eva” (T8) responde o que lhe é solicitado e favorece o seu grupo, que é contra o uso de celular em sala de aula.

Evidenciado pelo contexto, a argumentante “Eva” (T8) baseia-se, prioritariamente, em seus princípios para fundamentar o seu ponto de vista. Ela justifica a sua crença pessoal baseada numa constatação aceita como verdadeira e de validade universal a fim de ajudar o seu público a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução (OLP, 2021). No trecho: *“(...) pois se ela não usa essa ferramenta de forma discreta, e ela não sabe utilizar isso, ela não vai conseguir usar esse momento de forma certa (...) isso também pode levar a gente a caminhos ruins(...) Por causa que, mesmo que a gente, algumas pessoas aqui não sejam crianças, isso não é coisa que a gente deve aprender ainda no momento.”*, infere-se que a preocupação de “Eva” (T8) está relacionada à possibilidade de os sujeitos acessarem conteúdos que não condizem com a faixa etária deles e, conseqüentemente, essa postura pode prejudicá-los, pois a oradora ainda se considera criança, assim como os seus colegas de turma, tipo de argumento de causa e consequência.

Quanto à organização discursiva, apesar de haver algumas repetições de ideias/expressões: *“mesmo que o telefone ajude a gente”*, houve progressão das informações. Outrossim, vê-se o cuidado de “Eva” (T8) em manter sua fala em modo ponderado, sem radicalismos, para demonstrar empatia e deixar em evidência que não é totalmente contrária ao uso do celular. Todavia, logo após a sua fala criteriosa, ponderada, ela rebate o seu próprio argumento favorável e aponta alguns aspectos negativos em prol do seu ponto de vista, além de tentar persuadir o interlocutor, fazendo-o acreditar em seu discurso, principalmente, quando, no final do turno, ela enfatiza a questão da idade das pessoas que mexem no telefone sem o acompanhamento de um responsável.

Posteriormente, a mediadora (T9) assume novamente o papel de terceiro e questiona “Lia” (T10): *“Lia”, você concorda com o ponto de vista dela?”*. Acreditando que ela iria desenvolver um contra-argumento, “Lia” (T10) apenas responde: *“Eu concordo”*, aceitando, de forma integral, a contra-argumentação proposta na interação pelo interlocutor. Com isso, ela retira de cena o seu ponto de vista inicial e acaba aderindo ao posicionamento proposto pelo outro, fazendo uso do *Movimento 11*.

Ao analisarmos esta interação no nível macro, pode-se notar que “Lia” e “Rute” desenvolveram os seus argumentos com pequenas evoluções argumentativas. É notório que as argumentantes buscaram defender o ponto de vista delas, mas, devido à insuficiência de repertório, a fundamentação de ambas apresentou falhas. Além disso, “Rute”, com o objetivo de ampliar o seu discurso, acabou por apresentar muitos elementos que acabaram se perdendo ao longo da argumentação, o que a deixou confusa. Por sua vez, “Eva”, quando contra-argumenta, demonstra uma evolução moderada. Além de ela conseguir associar as informações pertinentes ao assunto, essas informações são organizadas de forma coerente.

Diante disso, na microanálise, consideramos que houve um processo de regulação por parte das argumentantes “Eva” e “Lia”, pois, houve retomada de grande parte das ideias apresentadas anteriormente para a construção do turno de fala, além da inserção de novos elementos; e a mudança de opinião a partir da reflexão provocada com a contra-argumentação da oponente, respectivamente.

3.3 Análise das interações argumentativas relacionadas ao debate final

Nesta subseção, serão apresentadas as análises das três interações selecionadas a partir da realização do último debate com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Salientamos que, assim como o debate inicial, o debate final (realizado após a aplicação dos módulos, oficinas e atividades do projeto de ensino) foi conduzido por uma questão norteadora e, a partir de seus desdobramentos, outras propostas/questões relacionadas ao tema “proibição ou não do uso do celular em sala de aula” surgiram no decorrer do debate regrado.

No debate final, a interação argumentativa 1 caracteriza-se como dialogal (Kerbrat-Orecchioni, Plantin, 1995), visto que é composta pela mediadora (papel de terceiro) e por dois sujeitos argumentantes (nos papéis actanciais de proponente e de oponente). Já as interações 2 e 3 extraídas do debate final se classificam como interações polilogais (Kerbrat-Orecchioni; Plantin, 1995), haja vista que são constituídas pela mediadora (papel de terceiro) e por mais três sujeitos argumentantes que, na interação, podem ocupar diferentes papéis, ora colocando-se como proponentes, ora colocando-se como oponentes).

3.3.1 Análise da primeira interação argumentativa (debate final)

Tipo de interação: dialogal

Participantes: Mediadora, Eva e Salomé

Questão argumentativa:

Você concorda ou não com o uso do celular em sala de aula? Esse uso é ou não prejudicial aos alunos?

T1. Mediadora: Bom, turma, bom dia. Hoje, nós vamos começar [a nossa última parte] do debate sobre o uso do celular em sala de aula. Então, eu peço que vocês mantenham a organização, para a gente poder fazer um debate saudável, com muitas informações aí que vocês sabem. Então, para iniciar, a pergunta que eu faço é: Você concorda com o uso do celular em

sala de aula? Sim ou não, e por quê? Se é prejudicial ou não. Então, nós vamos começar com a “Eva”, que é contra o uso do celular em sala de aula.

Papel actancial (terceiro)

T2. Eva: Então, gente, eu sou contra o uso do telefone dentro de sala de aula, por causa que também pode haver desigualdades, por causa que não é todo mundo que tem acesso a nenhum telefone. E também tem um argumento de autoridade que eu pesquisei, que eu peguei e, depois escrevi com as minhas palavras, que é a Unesco, agência da ONU para a educação, ciência e cultura. Ela afirma que o uso excessivo de celulares está ligado a um desempenho escolar reduzido e a problemas emocionais, também falta de atenção e, etc. **Papel actancial (proponente)**

T3. Mediadora: OK. “Salomé”, o que você tem a dizer, com relação ao argumento da “Eva”? **Papel actancial (terceiro)**

T4. Salomé: Em relação, eu acho que sim, pode ser prejudicial à saúde, mas a pessoa tem que ter a consciência, se ela é a favor de usar o telefone em sala de aula, ela tem que ter a consciência de usar em momentos certos e usar com, tipo não fazer barulho durante a aula, ela não atrapalhar o professor durante a aula, e também para poder, porque o seu telefone em si, ele ajuda com acessos e recursos educativos. Tipo assim, está com dúvida na matéria? Você vai lá e pesquisa no YouTube, essas coisas realmente. **Papel actancial (oponente)**

T5. Mediadora: OK. “Eva”, você tem algo a dizer? Direito à tréplica. **Papel actancial (terceiro)**

T6. Eva: Então, eu concordo com você, o telefone pode ser útil para isso, mas a gente tem acesso aos livros, a gente tem a matéria no caderno, por causa que nenhum professor vai passar uma matéria, tipo, sem a gente ter aprendido nada dentro de sala. Então, tipo, a gente pode ficar em dúvida? Pode. Mas hoje em dia a gente pode olhar no livro, pode olhar a matéria do caderno e também existe dicionário, caso sejam palavras. Ou então, quando a gente também tiver dúvida, a gente pode ir direto ao professor,

por causa que ele responde para a gente, caso a gente esteja em dúvida. Então, eu acho que isso contradiz. **Papel actancial (proponente)**

T7. Mediadora: Você quer falar mais alguma coisa, para a gente fechar?

Papel actancial (terceiro)

T8. Salomé: A gente sim tem os livros didáticos, mas muitas das vezes, muitas pessoas vão para [...] aula, e quando a pessoa quer buscar realmente, uma dúvida que está na matéria, sim. Quando a pessoa quer realmente se aprofundar, a pessoa, vamos supor, como o nosso caso, como a gente não tem todos os livros didáticos, porque a professora não disponibilizou corretamente os livros, a gente pode pesquisar sim, pesquisar, [...], das palavras, mas a gente pode se aprofundar no assunto, na matéria, pesquisando realmente, pesquisando, vamos dizer, escrever no caderno, poder decorar a matéria e na próxima aula pergunta ao professor se está certo ou se está errado. **Papel actancial (oponente)**

Nesta primeira interação dialogal há a presença de três participantes: a professora-mediadora (terceiro) e duas debatedoras (proponente e oponente). A professora-mediadora (T1) inicia a unidade informacional orientando a turma do 6º ano sobre a organização do último debate e sobre a importância de manter a polidez para a realização de um debate saudável. A seguir, busca-se responder a seguinte pergunta argumentativa: “Você concorda ou não com o uso do celular em sala de aula? Esse uso é ou não prejudicial aos alunos?”. Essa questão norteadora servirá de apoio para a argumentação dos estudantes participantes.

A aluna “Eva” (T2), ao tomar o turno para responder à questão da professora-mediadora (T1), coloca-se no papel de proponente e apresenta “formas de raciocínio típicos da área do conhecimento (por ex.: o uso de argumentos baseados em fontes documentais, no campo da história; o uso de argumentos baseados em experimentação e observação direta de fenômenos, no campo das ciências etc.) (Leitão, 2011, p. 35)”. Essa ação discursiva pode ser percebida quando “Eva” (T2) diz: “(...) a Unesco, agência da ONU para a educação, ciência e cultura. Ela afirma que o uso excessivo de celulares está ligado a um desempenho escolar reduzido e a

problemas emocionais, também falta de atenção e etc.” Ao utilizar esse tipo de argumento (autoridade), a estudante amplia o seu conhecimento e traz para o seu discurso informações pertinentes que mobilizam diretamente o seu ponto de vista diante do tema discutido, atribuindo “credibilidade à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área (OLP, 2021)”.

Dentro desse enquadramento, o movimento argumentativo provocado pela fala de “Eva” (T2) permite-nos encaixar o seu discurso no *Movimento 3*, pois, na abertura da troca argumentativa, ela elabora uma resposta ao interlocutor que, além de sinalizar um posicionamento explícito do sujeito sobre o tema em debate, é acompanhada de justificativas, dados ou provas, exigindo do interlocutor uma resposta bem elaborada sobre o assunto. Baseado nesse movimento, pode-se afirmar que a estudante, como já expresso no parágrafo anterior, apoia-se em um argumento de autoridade como forma de levar o seu interlocutor a aceitar a validade de sua tese, afastando os motivos de possíveis contestações. Ainda a respeito da fala de “Eva”, Fiorin (2015, p. 178) reconhece que esse tipo de argumento é “o apelo à reverência ou ao respeito à autoridade, frequentemente, para calar o oponente, para silenciar a oposição, para impedir a crítica e o questionamento”.

Para a construção desse turno de fala, algumas estratégias argumentativas foram utilizadas para direcionar o discurso de “Eva” (T2). Ela inicia o seu turno de fala usando o “*então, gente*” como forma de introduzir o seu ponto de vista, organizando as suas ideias. Outra marca discursiva é o uso do termo “*por causa que*” para justificar a sua posição diante da proibição do celular em sala de aula. Além do uso do operador argumentativo “*também*”, por três vezes, o qual tem a função de encadear “duas ou mais escalas argumentativas diferentes no mesmo sentido” (Carvalhais, 2017, p. 151). A estudante se utiliza desse operador argumentativo para elencar a ordem dos argumentos segundo a sua prioridade, visto que “há enunciados de uma mesma classe argumentativa que podem apresentar uma gradação de força (crescente ou decrescente) no sentido de uma mesma conclusão” (Koch, 2016, p. 62). Após a conclusão da fala de Eva, a professora- mediadora (T3) assume o turno e direciona a pergunta para “Salomé” (T4), oponente de Eva, para apresentar o seu contra-argumento em relação ao ponto de vista apresentado.

A tomada de turno de fala por “Salomé” (T4) determina o seu papel de oponente em relação ao argumento proposto. O enunciado que ela emite tem a força pragmática

de contra-argumento em relação ao ponto de vista de “Eva (T2), embora “Salomé” não se oponha totalmente ao posicionamento de “Eva”. Diante disso, classificamos T4 no *Movimento 10*, visto que o sujeito argumentante, na resposta, reconhece a pertinência do argumento ou do contra-argumento alheio e, em seu discurso, integra/aceita parte desse discurso. Isso implica algum nível de modificação explícita ou implícita do argumento inicial, embora não haja a retirada total desse argumento pelo argumentador.

Ressalta-se que a estudante concorda que o uso do celular pode ser prejudicial à saúde, como sinalizado pela proponente, mas acrescenta informações importantes para defender a utilidade do uso do aparelho celular em sala de aula, explicando como ele pode ser útil se usado de forma consciente pelos alunos: “(...) *ela tem que ter a consciência de usar em momentos certos e usar com, tipo não fazer barulho durante a aula, ela não atrapalhar o professor durante a aula, e também para poder, porque o seu telefone em si, ele ajuda com acessos e recursos educativos.*”

“Salomé” (T4), para sustentar o seu posicionamento, baseia-se no argumento de princípio, em que podemos perceber a sua crença sob o ato consciente que cada aluno precisa ter quanto ao uso do celular – “crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal” (OLP, 2021). Não satisfeita, ela acrescenta o argumento de exemplificação, baseando-se “em exemplos representativos, os quais, por si sós, já são suficientes para fundamentar a sua tese” (OLP, 2021). Ela exemplifica dizendo como aparelho de telefone deve ser usado em sala de aula, além de enfatizar a relevância de seu uso como recurso pedagógico para o auxílio do aprendizado.

Outra característica apresentada em sua resposta é o uso da pergunta retórica: “*Tipo assim, está com dúvida na matéria? Você vai lá e pesquisa no YouTube, essas coisas realmente.*” Essa estratégia utilizada é para chamar a atenção sobre o seu ponto de vista com um propósito expressivo na tentativa de persuadir e convencer o seu interlocutor e, não, necessariamente, para obter uma resposta. A estudante, destarte, já responde exemplificando para deliberar uma solução para o problema apresentado como uma maneira de justificar o seu contra-argumento.

No que tange aos aspectos da linguagem, “Salomé” (T4) inicia o turno tentando retomar a resposta de “Eva” (T2) usando o termo “*em relação*”, mas não prossegue a retomada. Em seguida, para iniciar a sua defesa, (T4) usa um marcador

conversacional e já exprime concordância com a ideia proposta, *“eu acho que sim”*. Segundo Marcuschi (2003, p. 61), *“(...)os marcadores do texto conversacional são específicos e com funções tanto conversacionais como sintáticas”*, neste caso, em análise, o termo *“eu acho”* está desempenhando uma função conversacional interacional.

Todavia, Salomé (T4), por meio do conectivo *“mas”* para sinalizar a introdução do seu ponto de vista, manifesta a sua contraposição e apresenta um argumento favorável quanto ao uso do telefone em sala de aula: *“mas a pessoa tem que ter consciência(...)”*. Para organizar as ideias, ela utiliza o marcador conversacional *“tipo/tipo assim”*, além do operador argumentativo *“também”* para incluir um argumento. Entretanto, pode-se perceber uma quebra na progressão da sentença, e a inclusão de um outro tipo de argumento, com o uso do *“porque”*, para justificar o uso do telefone em sala de aula: *“(...) tipo não fazer barulho durante a aula, ela não atrapalhar o professor durante a aula, e também para poder, porque o seu telefone em si, ele ajuda com acessos(...)”*. Finalizado este turno, a professora-mediadora assume o T5 e direciona a fala para “Eva” (T6) novamente, dando-lhe o direito à tréplica.

A resposta de “Eva” (T6) sugere uma aceitação do contra-argumento de Salomé (T4), mas não altera o seu posicionamento. “Eva” (T6), então, relativiza o conteúdo apresentado na pergunta e/ou contra-argumento proferido pelo interlocutor. Contudo, mesmo relativizando, o sujeito argumentante mantém o seu ponto de vista inicial (com ou sem acréscimos), inserindo-se no *Movimento 9*. Como estratégia para manter o seu posicionamento, ela acrescenta informações se apoiando em evidências: *“a gente tem acesso aos livros, a gente tem a matéria no caderno, por causa que nenhum professor vai passar a matéria, tipo, sem a gente ter aprendido nada dentro de sala. (...) também existe o dicionário, caso sejam palavras.”* Esse argumento, portanto, busca, por meio de fatos comprovados – evidências – corroborar os dados considerados (OLP, 2021). No final deste turno, quando “Eva” (T6) conclui: *“Então, eu acho que isso contradiz.”*, evidencia-se um processo crítico-reflexivo (Leitão, 2011) desencadeado a partir da fala de Salomé (T4), pois ao retomar o conteúdo dito no T4 e, a partir das considerações realizadas no T6, “Eva” demonstra um pensamento reflexivo, percebendo uma contradição entre a unidade

argumentativa de “Salomé” (T4) com as evidências demonstradas por ela neste argumento.

Retomando a unidade informacional, após mediação da professora (T7), “Salomé” (T8) justifica o seu argumento por meio de uma analogia no que se refere ao uso do livro didático e do celular (internet) para fins de pesquisa. Ela afirma que *“quando uma pessoa quer realmente se aprofundar, a pessoa, vamos supor, como o nosso caso, como a gente não tem todos os livros didáticos, porque a professora não disponibilizou corretamente os livros, a gente pode pesquisar sim, (...) se aprofundar no assunto, na matéria (...) escrever no caderno, poder decorar a matéria e na próxima aula pergunta ao professor se está certo ou se está errado.”* Essa comparação entre os materiais impressos (livros, dicionários, cadernos etc.) e o uso da internet (suporte – celular) é realizada com base em fatores de semelhança em relação aos meios de pesquisa, pois “Salomé” (T8) relata que não havendo recursos físicos para estudar, uma solução é o uso da internet, a qual contém múltiplas informações on-line disponíveis para consulta.

É possível perceber a ampliação do argumento de “Salomé” (T8), se comparado com T4, pois ela traz novas ideias para a sua fala, mas também reconhece a pertinência do argumento ou do contra-argumento alheio e, em seu discurso, integra/aceita parte desse discurso. Isso implica algum nível de modificação explícita ou implícita do argumento inicial, embora não haja a retirada total desse argumento pelo argumentador, configurando-se pertencente ao *Movimento 10*.

Em T8, há a presença do uso dos modalizadores *“quando e realmente”*, além do conectivo *“mas”* para demonstrar uma contraposição e da conjunção *“porque”* para introduzir uma explicação. Ao construir esse discurso a partir das expressões articuladoras, modalizadoras, “Salomé” (T8) estabelece a escala argumentativa “por meio de marcas linguísticas uma hierarquia entre os argumentos de uma classe argumentativa (Cabral, 2010, p. 88) demonstrando que o uso do celular pode ser importante para aprofundar os conhecimentos.”

Tendo em vista tudo o que foi posto, é possível dizer que as duas participantes (proponente e oponente) buscam criar uma imagem de si a partir de seus argumentos e contra-argumentos. “Eva” constrói o seu *ethos* demonstrando ser uma aluna comprometida e inteligente por apresentar dados, fatos que mobilizam os saberes para comprovar o seu conhecimento sobre o assunto debatido. Além de demonstrar

responsabilidade e empatia por enaltecer o papel do professor em sala de aula. Quanto à “Salomé”, ela também arquiteta o seu *ethos*, mostrando-se responsável, pois acredita que o celular deve ser usado de forma consciente, mas, ao mesmo tempo, evidencia-se uma certa preocupação em relação à falta de material físico para os estudos.

Notam-se movimentos argumentativos bem interessantes entre as interactantes, visto que a todo instante elas se empenham em demonstrar conhecimentos sobre o assunto discutido, seja por meio de informações de autoridade, seja por meio de vivências escolares que tornam exemplos e artifícios para sustentar um ponto de vista. Para além disso, em todos os turnos, houve o reconhecimento da fala do outro, em outras palavras, o estado de reflexão dos argumentos dos estudantes a partir do discurso do outro se mostrou presente em toda a interação argumentativa, perspectiva da macroanálise. Por outro lado, na microanálise, consideramos que “Eva” apresentou argumentos expressivos, enquanto “Salomé” apresentou argumentos moderados para sustentar o seu posicionamento a partir dos movimentos argumentativos realizados por ambas as debatedoras.

3.3.2 Análise da segunda interação argumentativa (debate final)

Tipo de interação: polilocal

Participantes: Mediadora, Abigail, Ester, Judite e Eva

Questão argumentativa:

O uso do celular e das novas tecnologias pode impactar o futuro da educação?

T1. Mediadora: Ok, obrigada. Agora, vamos para o grupo a favor do uso do celular, “Abigail”. Vamos fazer uma pergunta. **Papel actancial (terceiro)**

T2. Plateia: Tinha certeza que ia ser a “Abigail”. **Papel actancial (terceiro)**

T3. Mediadora: E essa pergunta vai para quem, “Abigail”? **Papel actancial (terceiro)**

T4. Abigail: Como você acha que o futuro da educação se relaciona com a tecnologia móvel, “Ester”? **Papel actancial (proponente)**

T5. Mediadora: “Ester”, como que você acha que o futuro da educação se relaciona com essa tecnologia? Com o uso dos telefones, da internet? Pode falar o que você sabe, com relação ao uso do celular, “Ester”. “Judite”, pode ajudar ela, por favor? Pode ajudar ela, por favor? Como que você relaciona a educação? Como você acha que a relação da educação com o uso da tecnologia pode acontecer no futuro? Como que está sendo usada essa tecnologia atualmente e quais consequências que isso pode trazer para o futuro? **Papel actancial (terceiro)**

T6. Judite: Tipo, hoje em dia está tendo muito uso em acesso de celular, porque a gente já tem acesso ao aparelho fora da escola. Só que tem gente também que gosta de usar para fazer pesquisa, usar dentro de sala de aula. Só que, como a “Eva” disse, a gente tem os livros, o professor para tirar as dúvidas. Aí, tipo assim, atualmente as pessoas usam bastante dentro de sala de aula. **Papel actancial (oponente)**

T7. Mediadora: E você é contra esse uso? **Papel actancial (terceiro)**

T8. Judite: Olha, em algumas coisas sim, em algumas coisas não. **Papel actancial (oponente)**

T9. Mediadora: De quais, por exemplo? **Papel actancial (terceiro)**

T10. Judite: Tipo, tem pessoas que não sabem a hora certa de usar, não pede para o professor, não tem a permissão para usar aquele aparelho. Só que tem vezes que os professores permitem, para a gente fazer pesquisas. Então, pode acabando ser útil também, às vezes. **Papel actancial (oponente)**

T11. Eva: Professora, eu posso complementar só uma palavrinha? **Papel actancial (oponente)**

T12. Mediadora: Pode, “Eva”, pode complementar o argumento dela. **Papel actancial (terceiro)**

T13. Eva: E eu achei que essa pergunta, que ela trata de um tema interessante, porque, esses dias para trás, eu vi uma matéria, que realmente falava, a Nasa fez tipo um teste que falava que em 2025 metade das pessoas estariam com uma parte do crânio afundada, de tanto estar usando fones e a coluna estaria envergada, e que já estariam corcundos, e os dedos já estariam tortos, por causa que os dedos iam adaptar ao uso do telefone e ia começar a entortar. **Papel actancial (oponente)**

Nesta segunda interação do debate final, a mediadora (T1) inicia o turno, informando à plateia sobre a destinação da pergunta, a qual será para o grupo a favor do uso do celular. Ela também direciona a fala para “Abigail”, participante que desenvolverá a pergunta inicial. Neste instante, a plateia (T2) manifesta, dizendo já saber que a mediadora escolheria “Abigail como proponente. Novamente, a mediadora, em T3, interroga “Abigail” com a intenção de saber quem será a sua oponente. Já no turno subsequente, “Abigail” faz a seguinte pergunta: *“Como você acha que o futuro da educação se relaciona com a tecnologia móvel, “Ester”?”*, questão direcionada para sua oponente. Ao analisar a elaboração dessa pergunta, é visível o refinamento da questão, a qual sinaliza um conhecimento prévio sobre o assunto da proponente. Por esse motivo, consideramos que, na abertura da troca argumentativa, o sujeito argumentante elabora uma pergunta ao interlocutor que, além de sinalizar um posicionamento explícito do sujeito sobre o tema em debate, é acompanhada de justificativas, dados ou provas (mesmo que subentendidos), características encontradas no *Movimento 2*.

É notável que a pergunta foi bem elaborada por “Abigail” (T4), entretanto, a mediadora, no turno seguinte (T5), precisou refazer e ampliar a questão para permitir que “Ester” compreendesse e respondesse o que estava sendo pedido a ela. Entretanto, a solicitação de resposta não foi atendida por “Ester” e a mediadora logo

pediu que “Judite” contribuísse com a discussão que estava sendo realizada e respondesse o questionamento de “Abigail”. Sendo assim, mais uma vez, as perguntas foram refeitas pela mediadora e “Ester” não participou dessa interação argumentativa.

“Judite” (T6), por esse motivo, assume o papel actante de oponente, apresentando uma justificativa em que ela demonstra, de acordo com os seus princípios – tipo argumentativo usado pela argumentante –, o quanto ao uso do aparelho de celular está presente na sala de aula, para além do acesso fora do espaço escolar. Ela constata que os indivíduos estão usando de forma exagerada o celular, visto que, apesar de o aparelho de telefone ser um bom recurso para pesquisa, há outros meios de adquirir conhecimentos, como consultar o professor ou o livro didático: *“Só que tem gente também que gosta de usar para fazer pesquisa, usar dentro de sala de aula. Só que, como a “Eva” disse, a gente tem os livros, o professor para tirar as dúvidas. Aí, tipo assim, atualmente as pessoas usam bastante dentro de sala de aula.”*

Estrategicamente, há o alinhamento com o ponto de vista formulado por “Eva”, enunciado em uma outra situação interacional deste debate. “Judite”, nesse turno de fala, reconhece a pertinência do argumento ou do contra-argumento e, em seu discurso, integra/aceita parte desse discurso. Isso implica algum nível de modificação explícita ou implícita do argumento inicial, embora não haja a retirada total desse argumento pelo argumentador., características do *Movimento 10*. Apesar de não estar explícito para o interlocutor e para o público o seu posicionamento contrário ou não, pressupõe-se que a argumentante é contra o uso do aparelho do celular em sala de aula.

Organizacionalmente, o turno é iniciado pelo marcador conversacional “tipo” e, na última sentença, têm-se o “aí” e o “tipo assim”. Segundo Urbano (1999), os termos “tipo/tipo assim” são classificados como marcadores lexicalizados, já o “aí”, como marcador não lexicalizado verbal. Ressalta-se que esses recursos conversacionais são para manter a interação entre os interactantes e sempre produzem algum sentido no discurso. Na sequência, “Judite” (T6) segue o seu raciocínio argumentativo com a perspectiva de justificar o excesso do uso do celular e, para expressar contrajunção de ideias, ela usa o termo *“só que”*, por duas vezes, orientando, assim os seus argumentos para conclusões contrárias. É interessante que a estudante enfatiza, com

o uso de ordenadores temporais (Koch, 2016, p. 124) “hoje em dia” e “atualmente” que o problema do uso em excesso do celular é recente, demarcando a retomada inicial de sua fala, além de se valer dessa repetição como um recurso retórico como mecanismo para estabelecer a coesão do seu argumento (Koch, 2016, p.100).

Tendo em vista a fragilidade do posicionamento de “Judite” (T6), a mediadora (T7), assume o papel actancial de terceiro e faz um outro questionamento: “*E você é contra esse uso?*”. Essa nova pergunta é uma tentativa de dar à participante a chance de explicitar a sua postura frente ao tema. “Judite”, em T8, diz: “*Olha, em algumas coisas sim, em algumas não.*” Ela relativiza o conteúdo apresentado na pergunta e/ou contra-argumento proferido pelo interlocutor. Contudo, mesmo relativizando, o sujeito argumentante mantém o seu ponto de vista inicial sem acréscimos, propriedades referentes atribuídas ao *Movimento 9*. Novamente, a mediadora (T9) pede que a argumentante especifique o seu argumento e faz a seguinte pergunta: “*De quais, por exemplo?*” Diante dessa nova tentativa da mediadora, “Judite” (T10) exemplifica e, mais uma vez, ela relativiza a sua resposta, não tomando um posicionamento absoluto diante da situação apresentada. Nota-se, porém, que a actante argumentante aceita/integra parte desse discurso. Isso implica algum nível de modificação explícita ou implícita do argumento inicial, embora não haja a retirada total desse argumento pelo argumentador, conforme já estava sendo indicado em T8. No turno em questão, há traços, portanto, do *Movimento 10*

No mesmo viés de sua fala em T6, “Judite” (T10) escolhe argumentos contrapostos e, estrategicamente, assinala alguns pontos negativos e positivos, respectivamente, resgatando o que já havia sido apontado por ela. Acredita-se que mostrar os pontos negativos em primeiro lugar seja uma forma de ela se posicionar contra o uso do aparelho de telefone em sala de aula em favor do seu grupo. Em contrapartida, ela admite ser necessário, em alguns momentos, o uso do celular, mas não quer defender esse posicionamento. Posteriormente, “Eva” (T11) pede o turno e assume o papel actancial de oponente: “*Professora, eu posso complementar só uma palavrinha?*”. A mediadora (T12), então, permite que ela complemente o contra-argumento de “Judite”.

Na contra-argumentação, “Eva” (T13) assume o turno com o termo “*eu acho que*” para modalizar a sua fala. É interessante ressaltar que a expressão acima citada não integra nem colabora diretamente para o conteúdo referencial do texto como

estrutura tópica (Urbano, 1999, p.101), indica apenas aspectos relacionados à enunciação. Como recurso argumentativo, a estudante se apoia em um argumento por evidência, chamado por Plantin (2008, p.61) de “enunciação mediatizada”, ou de evidencialidade (grifos do autor)”, para dar credibilidade ao seu ponto de vista. É preciso esclarecer que o discurso de “Judite” é para favorecer o grupo contrário ao uso do telefone em sala de aula, do qual ela faz parte.

“Judite” traz dados de uma matéria da Nasa sobre um teste realizado por essa agência do governo dos Estados Unidos da América em que as pessoas teriam seus corpos fisicamente modificados devido ao uso excessivo do celular. A resposta de Eva (T13) se justifica pela necessidade de contribuir para a argumentação da colega de grupo, agregando mais fundamentos ao questionamento iniciado em T4. Nesta resposta, o sujeito argumentante considera o argumento ou o contra-argumento do interlocutor insuficiente ou frágil e mantém seu argumento inicial. Nota-se, porém, um acréscimo de novos elementos, com dados ou provas, que oferecem apoio adicional ao ponto de vista adicional. “Eva, portanto, faz o uso do Movimento 8. A fala da argumentante em T13 marca a conclusão desta interação polilocal, visto que há a recuperação de informações anteriores para a construção e o encerramento da unidade argumentativa.

Esboçado o percurso argumentativo de “Eva” (T13), atenta-se em dizer ela faz o uso dos advérbios “realmente”, para expressar a certeza dos dados apresentados, isto é, a veracidade deles, além do “já”, para manter a conexão entre as sentenças (Cabral, 2010), indicando que imediatamente (função temporal) as pessoas sofrerão sanções caso não saibam consumam a tecnologia de forma adequada.

Relativo às imagens das participantes dessa interação, pode-se inferir que “Abigail” constrói uma pergunta inteligente, demonstrando seriedade sobre a relação entre o futuro da educação e o uso do celular na escola. Quanto à “Judite”, conclui-se que ela demonstra algumas incertezas em seus argumentos, fazendo concessões que refletem na defesa de seu ponto de vista, o que gera uma imagem de desconfiança, moderado/fraco (Plantin, 2008). Por fim, “Eva” tenta resgatar a imagem de seu grupo, ao solicitar que ela complete os argumentos de sua colega, para priorizar a importância de proibir o uso do celular em sala de aula, além de mostrar inteligência, conhecimento e autonomia sobre o assunto em debate.

Nesse limiar, no nível macro, percebe-se que “Eva” expressa um pensamento reflexivo, de autorregulação. Esse método se constitui quando o indivíduo se apropria das suas próprias concepções sobre fatos no mundo (conhecimento) como objetos de pensamento (Leitão, 2007). Já “Judite” também apresenta um processo de reflexão em andamento, pois reconhece os argumentos do outro e os incorpora nos seus. Quanto à “Abigail”, não foi possível avaliá-la neste nível.

Macroanaliticamente, consideramos a pergunta de “Abigail” satisfatória e pertinente, isto é, com características expressivas que favoreceram a dinâmica desta interação. Em relação à postura de “Judite”, mesmo que ela tenha se apoiado no argumento de membros do seu grupo, acreditamos que os seus argumentos precisam ser ampliados, apresentando pequenos movimentos argumentativos. Por hora, suscitamos que a participação de “Eva” foi produtiva e apresenta uma argumentatividade expressiva, não somente por ela citar dados ou apresentar provas, mas pelas associações que permitem a reflexão sobre o tema.

3.3.3 Análise da terceira interação argumentativa (debate final)

Tipo de interação: polilocal

Participantes: Mediadora, Abigail, Salomé (em resposta a Judite e Eva)

Questão argumentativa:

O uso do celular e das novas tecnologias pode impactar o futuro da educação?

T1. Mediadora: “Abigail”, qual é a sua resposta, com relação aos argumentos da “Judite” e da “Eva”? Alunos do sexto B, por favor, silêncio. Você fala, aí eu te ajudo. **Papel actancial (terceiro)**

T2. Abigail: Eu não sei, não. **Papel actancial (proponente)**

T3. Mediadora: Você fez uma pergunta, perguntando essa relação bem complexa mesmo. Qual é a relação da educação com a tecnologia? O seu grupo sendo a favor do uso do celular, você acha que tecnologia e educação caminham

juntas? Como que isso pode ser positivo para o pedagógico, para os alunos? O que isso pode afetar positivamente na educação, o uso da tecnologia? **Papel actancial (terceiro)**

T4. Abigail: Depende, tipo. **Papel actancial (proponente)**

T5. Mediadora: Alguém do grupo dela pode auxiliar também, depois que ela disser alguma coisa. **Papel actancial (terceiro)**

T6. Abigail: Depende, porque tem várias coisas no celular que pode ajudar na educação. Tipo, tem jogos, tem vídeos explicando a matéria, porque é igual [o que a colega falou], tem gente que pode não entender a matéria aqui na aula e depois não conseguir falar com o professor. Então, ele pega e olha uma matéria no YouTube, ou em qualquer outro aplicativo. Tem muitas coisas que podem ajudar. **Papel actancial (proponente)**

T7. Mediadora: Ok. As meninas aí atrás []. Querem complementar essa resposta? **Papel actancial (terceiro)**

T8. Salomé: Comentando um pouquinho, que a colega tá com vergonha, a gente usa o celular excessivamente, como a gente fala excessivamente, pode ser prejudicial sim, mas como eu citei, e cito de novo, a pessoa pode ter um pouco de timidez de falar com o professor, tipo assim: "ai, eu não quero perguntar, porque a dúvida é meio burra". Não existe realmente dúvida meio burra. A gente pode se aprofundar mais no assunto, procurando a matéria explicada, o professor [...]. E como eu citei também, a professora, muitas vezes, não disponibilizam muitos livros para a gente poder estudar e se aprofundarem no assunto, tipo, ciências e história. Então, a gente pode pesquisar realmente. Como a colega citou o YouTube, Google, para a gente poder se aprofundar no assunto e depois, se você tiver coragem, entre aspas, perguntar ao professor se está correto ou se está errado. **Papel actancial (proponente)**

Esta interação conversacional diz respeito à continuação da interação anterior em resposta aos posicionamentos de “Judite” e de “Eva” no que se refere ao impacto do uso do celular e das novas tecnologias no futuro da educação.

A mediadora (T1) assume o papel de terceiro e, na expectativa de obter mais argumentos referentes ao tópico: educação *versus* tecnologia, solicita que “Abigail” fale sobre as opiniões contrárias em relação ao uso do celular em sala de aula, até então apresentadas por “Judite” e “Eva”, para que ela, proponente da pergunta que surgiu essa discussão, tenha o direito de se pronunciar.

Em T2, “Abigail” diz, explicitamente, não saber: “*Eu não sei, não.*” sem qualquer elemento que lhe dê sustentação. O advérbio de negação “*não*” é colocado por duas vezes para enfatizar a negação, todavia essa resposta é instigadora, pois foi a própria argumentante que propôs essa discussão. Imagina-se que ela saiba dizer algo sobre a relação sugerida. No entanto, há uma resposta simples, direta e não acompanhada de argumentos, dados ou provas sobre o assunto em debate, o que a classifica no *Movimento 1*. A mediadora (T3) assume o turno de fala e reconhece que a proponente elaborou uma questão complexa, considerando que este debate é realizado por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Numa tentativa de prosseguirmos com o assunto, a mediadora assume a instância de terceiro, e garante a estabilidade da pergunta (Plantin, 2008, p. 77) quando reformula a questão de forma que ela compreenda o que lhe está sendo arguido.

No turno seguinte, T4, “Abigail” parece entender qual é o questionamento e responde da seguinte forma: “*Depende, tipo.*”, manifestando incerteza devido ao uso do verbo “*depende*” topicalizado, sem inserir qualquer dado ou elemento novo. Logo em seguida, tem-se o marcador conversacional “*tipo*” que implica uma possível organização das ideias de “Abigail”, contudo, há uma interrupção de seu turno.

É possível verificar que, na resposta, o sujeito rejeita diretamente o argumento ou o contra-argumento do interlocutor por considerá-lo inaceitável, irrelevante, improvável etc. Assim, o sujeito argumentante mantém seu argumento inicial, características do *Movimento 6*. Mediante a resposta apresentada, a mediadora assume o turno novamente e solicita ao grupo de “Abigail” que lhe ajude caso seja necessário. A argumentante, portanto, assume o papel de proponente novamente em T6, iniciando a defesa de seu ponto de vista.

A maneira encontrada por “Abigail” (T6) para demonstrar-se favorável quanto ao uso do aparelho de celular em sala de aula foi elencando suas as funcionalidades positivas para fins educativos: *“Tipo, tem jogos, tem vídeos explicando a matéria(...).”* Vale destacar que o marcador conversacional “tipo”, novamente, assume a função de um articulador para organizar as ideias. No momento posterior, há um detalhamento dos argumentos e “Abigail” baseia-se no tipo de argumento por exemplificação – exemplos representativos, os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la –, retomando falas já ditas por uma colega na interação anterior. Ela, então, reproduz estes enunciados para expandir o seu próprio argumento. A respeito do movimento argumentativo realizado por “Abigail”, há o reconhecimento da pertinência da pergunta alheia e, em seu discurso, sinaliza um posicionamento explícito sobre o assunto, acompanhado de justificativa, sem dados ou provas, sobre o assunto em debate, este turno se enquadra, portanto, no Movimento 5.

Acredita-se que as falas de outros colegas e da mediadora, nos turnos antecedentes, tenham servido como “um mecanismo discursivo que regula a busca subsequente, [da parte de “Abigail”] por elementos com os quais possa apoiar o seu ponto de vista” (Leitão, 2007, p. 459). Com vistas a encerrar, a mediadora (T7) retoma o turno e questiona se alguém da plateia tem interesse em complementar a resposta de “Abigail”. Uma nova proponente manifesta o interesse em colaborar com a discussão proposta e logo assume o turno de fala.

Salomé (T8), na resposta, relativiza o conteúdo proferido pelo interlocutor. Contudo, mesmo relativizando, ela mantém seu ponto de vista inicial com acréscimos – classificando sua fala no *Movimento 9*. No primeiro momento, ela faz uma analogia a fim de conectar a sua resposta com o que foi discutido por “Abigail”, além de trazer ponderação para sua objeção, mantendo o diálogo aberto, em busca de uma resposta (Plantin, 2008, p.85): *“(...) a gente usa o celular excessivamente, como a gente fala excessivamente, pode ser prejudicial sim, (...)”* Segundo a (OLP, 2021), “ no argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão com base em fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados.” A contraposição apresentada a posteriori surge a partir do desencadeamento de uma perspectiva já abordada por “Salomé” ao longo do debate em uma interação não citada nesta pesquisa: *“como eu citei, e cito de novo, a pessoa pode ter um pouco de timidez de falar com o professor, (...)”*. Ela usa o marcador

conversacional “tipo assim”, que, nesse contexto, é usado para exprimir a apresentação de um exemplo: *“ai, eu não quero perguntar, porque a dúvida é meio burra. Não existe realmente dúvida meio burra.”* Na frase usada para exemplificar o motivo pelo qual o uso do telefone pode ser necessário, há o marcador conversacional “ai” não lexicalizado verbal no início da sentença e depois “Salomé” apresenta uma postura retórica ao manifestar uma possível situação em sala de aula em que a própria estudante refuta para evitar delongar a ideia levantada por ela, pois, segundo Plantin (2008), “visa à forma linguística do discurso do adversário (p.83)”.

Continuando o raciocínio, “Salomé” justifica que, para além da timidez de alguns estudantes, ainda há o problema da falta de livros na escola – situação desta instituição de ensino em que a pesquisa está sendo desenvolvida – para evidenciar circunstâncias reais que os alunos da rede pública municipal de Belo Horizonte estão enfrentando. Portanto, “Salomé” (T8) usa outro tipo de argumento (por evidência) dentro do turno (T8) com o intuito de convencer e persuadir os interlocutores e o público a admitirem que o celular é importante no ambiente escolar. Ela marca a conclusão desse trecho dizendo: *“Então, a gente pode pesquisar realmente.”*, justificada pela falta de livros na escola, “Salomé” afirma que o celular pode ser usado em sala aula.

Ademais, o modalizador “realmente” reforça com veemência o seu discurso e “marca o posicionamento do locutor em relação à sua própria enunciação, que ele assume como verdadeira (Cabral, 2010, p. 115). Ao final do discurso, dois sites (Youtube e Google) são citados para exemplificação. Nesse trecho, a interactante prioriza o ensino por meio da internet – por vídeos, por exemplo, para se aprofundar em determinado assunto, em detrimento do uso dos livros didáticos e da presença do professor. Certa de suas palavras, “Salomé” finaliza o turno retomando a tese de que a timidez é também um problema para os estudantes e reafirma a necessidade da tecnologia no processo de aprendizagem em sala de aula. No fim do turno, a argumentante ironiza a situação: *“(…) se você tiver coragem, entre aspas, perguntar ao professor se está correto ou se está errado.”* Essa fala demonstra conhecimento quanto às informações inverídicas disponíveis no meio virtual, todavia, isso não é visto como um problema no processo de ensino e aprendizagem.

As práticas argumentativas permitem-nos fazer inferências sobre o caráter do indivíduo, isto é, auxilia na construção do *ethos dos* argumentantes participantes da

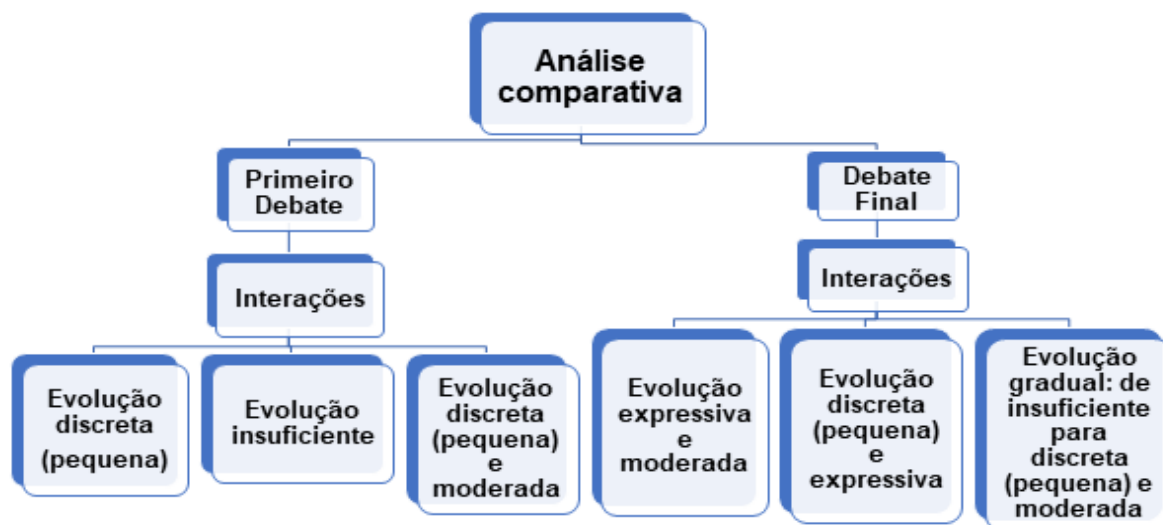
interação (Plantin, 2008). “Abigail”, por apresentar um discurso mais moderado, mais indeciso, é considerada como fraca, insegura. Em contrapartida, “Salomé” é mais sincera, e objetiva e segura de seu argumento, fazendo-nos construir uma imagem corajosa e realista de si.

A análise micro da argumentação de Abigail revela uma evolução gradual. Inicialmente tímidos, seus argumentos mostraram progresso, passando de insuficientes a apenas discretos. Quanto à “Salomé”, a constante analogia em seu discurso a posiciona em um nível argumentativo moderado. Embora ela apresente uma reflexão pertinente sobre a falta de livros nas escolas — estratégia de convencimento eficaz — a solidariedade expressa com os colegas mais tímidos e envergonhados demonstra uma estratégia menos eficiente. Nesse sentido, a argumentação apresenta algumas inconsistências, pois a articulação das ideias ao enfatizar o uso do celular em detrimento do livro didático e da participação em aula não foram suficientemente convincentes. No nível macro, “Salomé” e “Abigail” desencadeiam um processo reflexivo por meio da fala do outro, enquanto a primeira, também desenvolve suas reflexões por meio de seu conhecimento e das evidências articuladas.

3.4 Análise dos resultados alcançados

Após a análise realizada entre os debates inicial e final, os resultados deste trabalho apontam que o ensino sistematizado da argumentação por meio do debate regrado, para os alunos do 6º ano, mesmo que não muito expressivos, foram satisfatórios no que tange ao desenvolvimento da competência argumentativa. Ao compararmos as interações iniciais com as finais, podemos demarcar avanços nos movimentos argumentativos dos estudantes participantes, como será demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico IV – Análise comparativa das interações argumentativas



Fonte: Elaboração da autora.

A amostragem selecionada demonstrou evoluções nas interações produzidas pelos estudantes no debate final em comparação ao inicial, mesmo que essas escolhas não tenham envolvido os mesmos participantes em ambos os debates. A nossa estratégia ao selecionar o recorte do corpus conjecturou uma amostragem mais ampla e representativa da turma do 6º ano com a qual este trabalho foi desenvolvido.

O primeiro debate revelou que os estudantes apresentaram movimentos argumentativos de insuficientes a discretos (pequenos) e apenas um estimado como moderado. Por sua vez, no último debate, houve uma constância de movimentos argumentativos moderados e expressivos, além de uma evolução gradual, na interação 3, de insuficiente para discreto. Isso significa dizer, que, neste debate final, nenhum aluno ficou estagnado no nível considerado mais inferior em nossa análise (insuficiente).

Numa análise mais particular, ressaltamos que a estudante “Abigail”, a qual participou das interações selecionadas em ambos os debates, demonstrou, mesmo que com discrição evoluções importantes em sua capacidade de argumentar. Em sua primeira participação, no primeiro debate, o seu nível argumentativo foi analisado como insuficiente, com muitas fragilidades. No entanto, na segunda interação, no debate final, a estudante demonstrou-se mais engajada e contribuiu com uma pergunta muito bem formulada na interação 2, a qual norteou não somente essa unidade argumentativa, mas também a terceira. Na última unidade conversacional, progressivamente, “Abigail” desenvolveu a sua argumentação, saindo de insuficiente

para discreto (pequeno), ampliando a sua capacidade de construção de ideias. Além da participante anterior, “Eva”, que também está presente nos dois recortes da amostragem, debate inicial e final, mostra-se muito empenhada em todas as interações das quais ela participou. Diante disso, os movimentos argumentativos apresentados por ela evoluem de moderados para expressivos, constatando para além desses movimentos, reflexões interessantes.

Essa evolução apresentada, não somente pelas duas participantes em específico citadas, mas por todos os outros estudantes em análise, é atribuída às estratégias de ensino que foram utilizadas nas aulas para instruí-los na construção do argumento. A ampliação da qualidade dos enunciados produzidos e a consequente melhora da competência argumentativa dos estudantes são devidos aos conhecimentos já adquiridos ao longo de suas interações sociodiscursivas em variados contextos e aos novos que foram alcançados ao longo do projeto de ensino aplicado.

De um modo geral, quanto aos aspectos discursivos do gênero, os alunos atenderam bem ao que foi proposto, mesmo que uma parcela dos estudantes nunca tivesse participado de um debate e/ou nem assistido a um, conforme dados coletados no questionário diagnóstico realizado no início dessa pesquisa. Notamos maior desenvoltura discursiva nos enunciados de alguns alunos, como nos de “Eva” e de “Salomé”, por exemplo. Os demais desenvolveram enunciados mais incipientes, mas, mesmo assim, mostraram ter compreendido a proposta da produção desse gênero em sala de aula.

No que diz respeito aos elementos linguísticos e discursivos que marcam a configuração composicional do gênero em questão, houve certa regularidade de construção dos enunciados em ambos os debates, conservando marcas bem características da faixa etária dos estudantes participantes desta pesquisa, como o uso de uma linguagem mais informal e a presença das marcas conversacionais – aspectos que não foram foco deste trabalho. Dentre os elementos que assinalam a organização do discurso, aqueles que prevaleceram nas interações são “verbos introdutórios do tipo: eu acho; discurso quase sempre em primeira pessoa; articulação coesiva por operadores argumentativos – de forma embrionária, em muitos dos enunciados analisados –; presença de conectivos de encadeamento (primeiramente, assim etc.)” (Ribeiro, 2009, p.48).

Apesar das dificuldades impostas pelo curto prazo para o desenvolvimento de um conteúdo tão abrangente como a argumentação, especialmente com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e em condições de sala de aula nem sempre favoráveis – como no momento do debate final, realizado nos últimos dias letivos, com docentes já exaustos –, os resultados desta pesquisa demonstram progresso na argumentação dos estudantes.

CONCLUSÃO

Eleger a argumentação oral como objeto de estudo para os anos iniciais do Ensino Fundamental II é um desafio para os professores e, talvez, explique a pouca frequência deste tipo de estudo no espaço escolar para alunos dessa faixa etária. Diante dessa necessidade, surgiu esta pesquisa, a qual buscou desconstruir a ideia de que o aprendizado da argumentação oral deve ser restrito aos anos finais do Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Segundo Leitão (2011, p.14), “mais recentemente, registra-se um crescente interesse, da parte de professores, pesquisadores e outros agentes educacionais, no papel que a argumentação pode - e deveria - desempenhar em situações de ensino-aprendizagem”. Ainda conforme o pensamento da autora, esse interesse é fruto do reconhecimento de que o emprego do ensino da argumentação favorece o desenvolvimento de processos cognitivos-discursivos importantes para a construção do conhecimento e para a ampliação do pensamento crítico.

Diante desse cenário, é preciso repensar as práticas pedagógicas em busca de novas metodologias de ensino mais eficazes no que diz respeito ao desenvolvimento da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa em qualquer nível de ensino. Freire (1967, p. 7), em seu livro “Educação como prática de liberdade”, propõe o ‘círculo da cultura’ que tem como ponto de partida a “liberdade e a crítica como modo de ser humano”. O principal interesse desse círculo, segundo o autor, “é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (p.7).”

A liberdade, no sentido aqui proposto, não se limita à ausência de restrições externas, ela está relacionada à capacidade de autodeterminação e de escolha consciente. A crítica, por sua vez, seria um instrumento para questionar, analisar e avaliar a realidade, permitindo um desenvolvimento individual e coletivo mais consciente e responsável. Nesse sentido, o desenvolvimento da argumentação permite que o aluno seja livre a partir de seu pensamento crítico, o qual nutre e aprofunda a liberdade, engajando processos metacognitivos (Leitão, 2007).

Se argumentar fomenta a criticidade, os interlocutores, ao expressarem pontos de vista, precisam estar munidos de habilidades, competências que lhes favoreçam argumentativamente. Nesse viés, assim como adotado por Cunha & Oliveira (2024), a competência argumentativa é

um fenômeno social e situado, a compreensão de como interlocutores específicos mobilizam essa competência não se obtém com a análise exclusiva de aspectos linguísticos e informacionais do texto oral, mas implica a consideração das propriedades interacionais e institucionais que estruturam e modelam a interação, em articulação com as linguagens verbal e não-verbal usadas pelos interlocutores (p.172).

Assim como os autores supracitados, esta pesquisa também assume que a competência argumentativa se desenvolve por meio da interação. Desse modo, é preciso estabelecer um ambiente argumentativo para que a situação-problema apresentada seja discutida entre os participantes envolvidos, considerando não somente os indivíduos argumentantes, mas também o professor por atuar como mediador e possibilitar a argumentação por parte dos alunos.

Dito isso, em resposta à necessidade das práticas argumentativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, elaboramos e aplicamos um projeto de ensino para o gênero debate regrado, com vistas a trabalhar com alunos de uma turma do 6º ano, o desenvolvimento de competências argumentativas. Para alcançar esse objetivo, produzimos oficinas de intervenção que abordaram o contexto de produção do gênero debate regrado, explorando os aspectos discursivos e as características linguísticas que amparam a argumentação, promovendo assim o diálogo entre os estudantes e o desenvolvimento do processo reflexivo do pensamento para ampliar o ensino-aprendizado.

Estudiosos como Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), Plantin (2008), Abreu (2009), Vygotsky (2018), Ribeiro (2009), Bahktin (2003), Leitão (2007,2011), Damiani

(2012), Koch (2016), dentre outros tantos teóricos que foram citados ao longo deste trabalho, ampararam e contribuíram muito para a elaboração e a aplicação do projeto de ensino. Com base nessa fundamentação teórica, sustentamos que a competência argumentativa é construída pela participação ativa dos estudantes em debates em que eles precisam defender seus pontos de vista frente a opiniões contrárias, sem desconsiderar de contextos sociais que estimulem o pensamento reflexivo.

Essas participações ativas ocorreram ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa, principalmente durante as interações que aconteceram nos debates (inicial e final), fruto do projeto de ensino de cunho intervencionista aplicado em sala de aula. Os resultados obtidos a partir deste trabalho realizado com os alunos do 6º ano comprovam a ampliação da capacidade argumentativa dos estudantes, mas reforçam a necessidade de se desenvolver sistematicamente a argumentatividade dos discentes em todos os níveis de ensino.

Embora esta pesquisa tenha abordado vários aspectos que envolvem o ensino da argumentação, observamos que o conteúdo não se esgotou, lacunas ficaram em aberto e precisam ser trabalhadas com os alunos em um outro momento oportuno. Uma delas é o desenvolvimento de atividades que envolvem a linguagem formal e informal, tendo em vista que esse aspecto não foi explorado nesta pesquisa. Quanto aos demais aspectos que foram abordados nas oficinas, acreditamos que esta pesquisa é o pontapé inicial para muitos outros trabalhos, visto que o desenvolvimento da competência argumentativa envolve todas as esferas sociais e requer um trabalho contínuo.

Desenvolver o projeto de ensino com esses estudantes foi muito envolvente, porque apesar de ser uma turma muito agitada, com muitos desafios, a maior parte dos alunos demonstrou interesse, o que gerou até uma certa ansiedade quanto à realização do último debate. Em quase todas as aulas se ouvia: “Que dia é o último debate, professora?” ou “Não faz o debate na próxima aula, porque talvez vou precisar faltar.” Essas falas eram o termômetro que me fazia acreditar que, de alguma forma, estava no caminho certo e que algo de bom estava sendo despertado no trabalho realizado com a turma.

Freire (1967, p. 36) aponta que temos duas opções no que se refere à educação: “uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o

homem-sujeito”. Esse pensamento em relação ao ensino da argumentação contribui para uma educação libertadora, formando indivíduos ativos e participantes da e na sociedade, por meio do desenvolvimento de suas relações interpessoais. Por sermos seres sociais,

o desenvolvimento pelos estudantes de uma competência argumentativa ocorre não por meio da memorização de técnicas argumentativas descontextualizadas, mas por meio da análise de interações argumentativas efetivas e da participação dos estudantes em interações em que se sustentam e se defendem pontos de vista em contradição (Cunha & Oliveira, 2024, p. 177).

A partir dessa definição, por tantas outras perspectivas teóricas apresentadas nesta pesquisa e pela prática aplicada em sala de aula, sustentamos que o ensino da argumentação e o desenvolvimento da competência argumentativa deve envolver processos que levem os alunos a produzirem pensamentos críticos e reflexivos, a partir de suas relações interpessoais, a fim de se evitar a formação de indivíduos obsoletos e alienados.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, I.C.M.; TINOCO, G. M. A. M. *Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa*. Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan. 2024.
- AZEVEDO, I. C. M. *Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas*. In: Vitale, M. A. et al. (orgs.), *Estudios sobre discurso y argumentación*. Coimbra: Grácio Editor, p. 167-193, 2019.
- AZEVEDO, I. C. M. et al. *Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023; figas.; quadros. E-Book: 7Mb; PDF.
- AZEVEDO, I. C. M; SANTOS, E. S. *Desenvolver a competência argumentativa na escola: um desafio para o professor de Língua Portuguesa*. In: AZEVEDO, I. C. M; PIRIS, E. L. (Orgs.). *Discurso e argumentação: fotografias interdisciplinares – volume 02*. Coimbra: Grácio Editor. p. 63-80, 2018.
- BAGAGIM, N.C. *O debate regrado e a construção de competências e habilidades orais no nono ano do Ensino Fundamental*. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 8, p. 352-360, 2019.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROSO, T. *O desenvolvimento do discurso argumentativo por crianças do ensino fundamental: articulação e coordenação de sequências argumentativas no texto de opinião*. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos da UFJF*, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 101-117. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo071.pdf>, 2007. Acesso em: 12 dez. 2023.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática do Português*. 37.^a Edição Revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico Rio de Janeiro: Lucerna, Nova Moderna, 2009.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. Ministério da Educação. (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ENEM - Documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: MEC/Inep, 2000.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF. 106 p, 1998.

CABRAL, A. L. T. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo. Contexto, 2010.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo: edição de bolso/Celso Cunha; organização Cilene da Cunha Pereira – Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.*

CUNHA, G. X; OLIVEIRA, J. V. C. Argumentar se aprende argumentando: subsídios para a pesquisa e o ensino da competência argumentativa em (inter)ação. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas/SP, 2024.*

DAMIANI, M.F.; ROCHEFORT, R.S.; CASTRO, R. F.; RODRIGUES, M.; PINHEIRO, D.S.S. *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica*. Cadernos de Educação. Face/PPGE/UFPel. Pelotas. v. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5816/Discutindo_pesquisas_do_tipo_inter_vencao_pedagogica.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 jan. 2025.

DAMIANI, M.F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas, 2012.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FERNANDES, N. P. *A argumentação no Ensino Fundamental: da leitura crítica à produção autônoma*. Orientador: Adriane Sartori. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Curso de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35879>. Acesso em 12 dez, 2023.

FUZA *et al.* *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n2, p.479-501, jul/dez. 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. EGA. 2002 [1996]

_____. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra, 1967.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste. p. 41-49, 1984.

GOULART, C. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. Campinas. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

GOMES, S. A. *Contribuições da semiótica discursiva para as práticas de letramento no ensino de língua portuguesa*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2023.

GRÁCIO, R. A. *A interação argumentativa*. Comunicação e Sociedade nº 19. 1ª edição: março, 2010.

KOCH, I.V. *Argumentação e Linguagem*. 13 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

KOCH, I. V. *Escrever e argumentar*. KOCH, I. V. e ELIAS, W. M. (Orgs.). São Paulo. Contexto. 240 p, 2016.

LEITÃO, S. *O lugar da Argumentação na construção do conhecimento em sala de aula*. In.: Leitão, S. & Damianovic, M. C. In.: *Argumentação na Escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. *Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 20(3), 454-462. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acesso em: 06 jan. 2025, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, J.B. *Análise discursiva de editoriais do jornal meio norte, do estado do Piauí: a construção de imagens e as emoções suscetíveis através da argumentação* - Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PALMA, D.V; CANO, M.R.O. *Língua Portuguesa: a reflexão e a prática no ensino*; v.1. Blucher, 2009.

PAVIANI, N.M.S. *Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart*. In: Revista Espaço Pedagógico. Vol. 18, n. 1, p.58-73, Passo Fundo, jan/jun. 2011.

PEKAREC DOEHLER, S. *Compétence et langage em action*. Bulletin suisse de linguistique appliquée. v. 84, p. 09-45, 2006.

PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PORTUGUESA, O.L. *Caderno virtual Pontos de Vista: descrição e análise da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Disponível em: Caderno virtual Pontos de Vista: descrição e análise da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - Escrevendo o Futuro. Acesso em: 03 set. 2024

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em: [\(83\) Vygotsky e o desenvolvimento humano](#). Acesso em: 26 fev. 2025

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: mercado das letras, 2004.

_____. *Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação. mai/jun/jul/ago. N^o 1, 1999 [1997].

SILVA, M.P.S. *O debate regrado público como prática de letramento social e escolar em uma comunidade de reassentamento*. 164f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS)) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2016.

SOARES, M. *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. In: BASTOS, Neusa (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, p. 53-60, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. *Concepções de linguagem*. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

URBANO, H. *Marcadores conversacionais*. In: PRETI, Dino. *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas publicações, cap. 4, p. 81-101, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1932/1996.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum* 21(1): 79-88, 1999. Maringá-PR. 1999.