

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Daniela Cristina Sales Portela

**A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE
AULA: UMA PROPOSTA DE JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Belo Horizonte

2016

Daniela Cristina Sales Portela

**A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE
AULA: UMA PROPOSTA DE JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

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

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leiva de Figueiredo
Viana Leal

Belo Horizonte
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Dissertação intitulada “A construção discursiva da argumentação em sala de aula: uma proposta de jogo digital como ferramenta de ensino-aprendizagem”, de autoria da mestranda Daniela Cristina Sales Portela, defendida em 21 de novembro de 2016 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Prof^a. Dr^a. Leiva de Figueiredo Viana Leal – Orientadora (UFMG)

Prof^a. Dr^a Eliana Amarante de Mendonça Mendes – (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Delaine Cafieiro Bicalho – (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Heloisa Maria Moraes Moreira Penna – UFMG

Belo Horizonte

2016

Às pessoas especiais que estiveram junto a mim durante esta empreitada, fortalecendo-me com suas boas energias e constante incentivo. À minha mãe e esposo, especialmente, dedico esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela virtude da vida.

À minha mãe, pelo amor incondicional e esforço para que eu chegasse a este momento.

À minha querida orientadora Leiva de Figueiredo Viana Leal, pela confiança, carinho e compreensão. Obrigada por partilhar um pouco de seu conhecimento e por orientar, com cuidado e competência, o desenvolvimento e a concretização deste trabalho.

A meu esposo, pelo amor e companheirismo. Seu carinho e apoio foram fundamentais, fortalecendo-me encorajando-me, sobretudo nos momentos mais difíceis.

A minha família, especialmente tias Geralda e Jandira, pelo afeto e cuidado.

Ao saudoso e querido “Chinico” (*in memoriam*), exemplo de humildade e simplicidade.

Aos colegas do Mestrado, pelos valiosos momentos de prazerosa convivência e troca de experiências. Em especial à Adriana e André, pela parceria, carinho e amizade.

Aos professores do programa, por contribuírem para meu crescimento intelectual, profissional e humano.

À Cacilda, por sua gentileza e atenção de sempre.

A Leonel Figueiredo Viana, pelo interesse e dedicação na programação do Jogo da Argumentação.

“O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros.”

Charles Bazerman

RESUMO

A presente pesquisa trata do ensino da argumentação, a partir de uma perspectiva interacional e discursiva, como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. O objetivo central desta pesquisa é desenvolver um objeto de aprendizagem do tipo jogo digital para o ensino de estratégias argumentativas. Esta proposta motivou-se no fato de grande parte dos alunos concluírem o ensino fundamental sem a consolidação de determinadas habilidades argumentativas. A segunda motivação é que os adolescentes vivem imersos no ciberespaço e são seduzidos pelos diversos recursos e aplicações nele disponíveis, sobretudo pelos jogos digitais. Assim, buscamos pensar um projeto de ensino que possa contribuir para a formação da competência argumentativa dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. As questões que nortearam a proposta deste trabalho foram: Quais estratégias argumentativas, para a produção escrita, seriam mais adequadas para o ensino no último ano do ensino fundamental? Seria possível e viável elaborar um jogo digital educacional para o ensino de estratégias argumentativas? Para obter respostas a essas perguntas, a pesquisa foi planejada como pesquisa de intervenção, de natureza qualitativa, visto que a prática seguida de reflexão é o caminho investigativo privilegiado em investigações dessa natureza. O produto desta pesquisa é constituído de um jogo digital educacional e de um conjunto de módulos didáticos compostos por oficinas de leitura, compreensão e produção de texto, com foco no gênero discursivo artigo de opinião. O objetivo do projeto de ensino é, através das atividades que constituem o jogo digital e os módulos didáticos, desenvolver e consolidar habilidades básicas que possibilitem aos estudantes argumentar para persuadir, convencer e orientar os modos de pensar, de ver e de sentir do outro (AMOSSY, 2007, 2011). O referencial teórico fundamenta-se, sobretudo, nos estudos sobre argumentação e retórica de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005); Ruth Amossy (2000, 2006, 2011), cuja proposta é articular Retórica, Nova Retórica e Análise do Discurso; Koch (1984, 1996, 2000), Abreu (2009) e Fiorin (2014/2015). Os resultados esperados na aplicação dos dois produtos resultantes deste trabalho são, dentre outros, o desenvolvimento de determinadas habilidades argumentativas e uma aprendizagem mais significativa e dinâmica.

Palavras-chave Argumentação, Ensino, Estratégias Argumentativas, Jogo Digital Educacional.

ABSTRACT

The present research addresses argumentation, from an interactional discursive perspective, as an object of teaching in Portuguese classes. The central aim of this study is to develop a learning tool such as digital games for the teaching of argumentation strategies. This proposal was motivated by the fact that most part of students conclude secondary education lacking consolidation of certain argumentation skills. The second motivation has to do with teenagers being immersed in cyberspace, being seduced by various resources as well as by applications available on them, especially by digital games. Thus, we aimed at conceiving a teaching project that might contribute to the constitution of communicative competence of students in the ninth year of Elementary School. The questions that guided this work proposal were as follows: What argumentative strategies, for writing production, would be most adequate to be taught to students in the ninth year of elementary school? Would it be possible and viable to create a digital educational game to teach argumentative strategies? This research is interventionist and the methodology adopted is of qualitative nature. The product of this research is comprised of a digital educational game and a set of didactic modules composed of reading alongside text comprehension and production workshops focused on the discursive genre of opinion essays. The aim of the teaching project presented in this dissertation is, by means of activities that constitute the digital game and the didactic modules, to develop and consolidate basic skills that enable students to argue in order to persuade, convince and guide ways of thinking, seeing and feeling other individuals (AMOSSY, 2007, 2011). The theoretical background is chiefly founded on the studies on argumentation and rhetoric by Chaim Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005); Ruth Amossy (2000, 2006, 2011), whose proposal is to articulate Rhetoric, New Rhetoric and Discourse Analysis; Koch (1984, 1996, 2000), Abreu (2009) and Fiorin (2014/2015). The expected results are, among others, the development of certain argumentative skills and motivation for more significant and dynamic learning.

Keywords

Argumentation, Teaching Argumentation Strategies, Educational Digital Game.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Síntese das estratégias argumentativas analisadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca	38
QUADRO 2 - Síntese das estratégias argumentativas analisadas por Abreu (2009)	39
QUADRO 3 - Síntese das estratégias argumentativas analisadas por Fiorin (2015)	40
QUADRO 4 - Síntese dos recursos linguísticos analisados por Koch (1984, 1996) .	41
QUADRO 5 - Estratégias argumentativas selecionadas em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2009) e Fiorin (2015)	65
QUADRO 6 - Operadores argumentativos selecionados em Koch (1984, 1996)	66
QUADRO 7- Modalizadores do discurso selecionados em Koch (1984, 1996)	67
QUADRO 8 - Movimentos retóricos selecionados em Graff (2011)	68
QUADRO 9 - Habilidades Básicas acionadas no jogo da argumentação	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CBC –	Currículo Base Comum
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
LD –	Livro Didático
LP -	Língua Portuguesa
OA –	Objeto de Aprendizagem
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
TA –	Tratado da Argumentação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	233
2.1	Argumentação e Discurso	233
2.1.1	Da tradição clássica aos estudos contemporâneos: breve panorama	233
2.1.2	Argumentação: alguns pressupostos e concepções	288
2.2.	A Argumentação como objeto de ensino	3128
2.2.1	Por que ensinar a argumentar?	312
2.2.2	Estratégias argumentativas	344
2.2.3	Apresentando as estratégias argumentativas	377
2.3	O ensino de Língua Portuguesa e as novas tecnologias	42
2.3.1	Concepções de língua e de linguagem	422
2.3.2	Gênero textual e Gênero discursivo	44
2.3.3	Habilidades Básicas de Língua Portuguesa	47
2.3.4	Letramento	53
2.3.5	Os jogos digitais como ferramentas de aprendizagem	54
2.3.6	Jogo digital comercial e Jogo digital educacional	566
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	60
3.1	Percurso da pesquisa	6060
3.2	Por que desenvolver um jogo digital educacional?	61
3.3	Por que o gênero artigo de opinião	644
3.4	Estratégias selecionadas para o ensino	644
3.5	O Jogo da Argumentação	70

3.5.1	Critérios que nortearam a elaboração do jogo	74
3.6	Módulos didáticos: procedimentos para elaboração	755
3.6.1	Descrição dos módulos didáticos.....	76
4	REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	82
4.1	O processo criativo do Jogo da Argumentação e dos módulos didáticos: dificuldades e desafios	83
4.2	A pesquisa e coleta de material	85
4.3	Questões polêmicas	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS.....	91
	APÊNDICE I - Caderno de Atividades.....	97
	APÊNDICE II - Sugestões de respostas	176

1 INTRODUÇÃO

A prática em sala de aula como docente de Língua Portuguesa, atuando nos últimos cinco anos nos oitavos e nonos anos do ensino fundamental, nos permite perceber que muitos alunos chegam a essa etapa do ensino sem dominar satisfatoriamente as capacidades argumentativas. Constatamos as dificuldades desses estudantes em posicionarem-se sobre algum tema, tanto em relação ao que dizer quanto ao modo de dizer, seja na modalidade oral ou escrita. No entanto, quando o assunto é algo que tenha importância para eles, que parta de suas experiências ou que faça parte das demandas do cotidiano de suas vidas, conseguem, ao modo deles, um tipo de interação argumentativa oral, que se caracteriza, muitas vezes, pela brevidade, pela fragilidade de argumentos e pela pouca articulação entre as ideias. Em situações de escrita a situação é mais preocupante, pois, ainda que levem para o texto escrito a experiência do oral, a situação comunicativa exige outras habilidades e outros conhecimentos que se encontram ausentes no mundo de conhecimento desses aprendizes. Falta, portanto, desenvoltura para expressar e defender pontos de vista em situações de práticas de escrita. Salientamos, ainda, que não se pretende expressar uma visão dicotômica entre linguagem oral e escrita. O fato é que os alunos encontram dificuldades para argumentar ou defender seus pontos de vista, seja na linguagem oral, seja na escrita.

Nossas constatações sobre a competência textual/discursiva de nossos alunos, em especial em relação ao discurso argumentativo, partem do dia-a-dia na sala de aula, que nos conduz a concluir que ações que demandam raciocínio lógico, como por exemplo, identificar as relações de causa e consequência expressas pelos argumentos; sustentar, refutar ou negociar ideias; compreender, interpretar e expressar conceitos, fatos, opiniões e valores que corroboram ou não uma tese; impõem, visivelmente, dificuldades consideráveis para os estudantes. Conforme Bernardo (2007, p.89) “mais importante do que se saber [...] deve ser saber como expressar e defender o que se sabe [...]”. Isso deve ser ensinado na escola, espaço de apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades discursivas.

Desde sua consolidação como instituição social, a escola tem sido considerada uma das principais instâncias de formação dos sujeitos. É através dela que muitas crianças e adolescentes, sobretudo aqueles pertencentes a contextos sociais mais vulneráveis, marcados pela exclusão e falta de perspectiva para um futuro promissor, têm oportunidade de conhecer novas formas de linguagem, para além dos monossílabos, códigos e expressões gerais que utilizam em seu cotidiano. Dessa forma, o espaço escolar é o lugar em que se espera que os estudantes desenvolvam a capacidade de argumentar, embora, muitas vezes e por distintas razões, não consiga cumprir essa tarefa.

Em geral, o livro didático (LD) define o conteúdo a ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa (LP), visto que a maioria dos professores, diante das condições de ensino, acaba elaborando seus planejamentos pedagógicos e se apoiando muito mais no material didático que nas atividades que eles mesmos poderiam preparar. Embora essa seja uma situação comum, não é a adequada, pois não é o LD que deve definir o conteúdo a ser ensinado, mas sim o Programa de Ensino da escola. Pesquisa sobre o tratamento pedagógico dado aos textos argumentativos no LD de língua portuguesa, realizada por Silva (2010), apontou que se dá pouca ênfase, na modalidade escrita, ao discurso argumentativo. E, especificamente, a respeito do ensino da argumentação nos LD destinados às séries finais do fundamental, não encontramos estudos ou pesquisas relacionadas. A maior parte do material didático com que trabalhamos nos anos finais do ensino fundamental não contempla textos predominantemente argumentativos como objeto de ensino.

Livros didáticos, embora aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), possuem endereçamento a sujeitos idealizados e com perfis iguais, quando, na prática, os sujeitos reais são diferentes, têm necessidades distintas, o que faz com que os LD distanciem-se das especificidades dos estudantes. Faz-se importante destacar que o LD é material a ser utilizado pelo professor, que é o autor da aula. Trata-se de uma realidade complexa, que passa não somente pelo uso ou não de material didático, mas, prioritariamente, pela formação docente. Destacamos que, embora o LD não seja o foco desta pesquisa, é importante lembrar que essa questão repercute na sala de aula e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, percebe-se certa resistência a mudanças de práticas pedagógicas, comportamentos, valores e posicionamentos teóricos no contexto educacional, sobretudo para o ensino de língua materna. Conforme Antunes (2003, p. 19):

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. (ANTUNES, 2003, p. 19)

Assim, faz-se necessário sempre refletir sobre o objetivo das aulas de LP e repensar práticas pedagógicas que visem à plena formação, não apenas linguística, mas, sobretudo, discursiva e textual dos estudantes, oferecendo-lhes condições de participar efetivamente da vida social em diferentes esferas.

Podemos questionar por que estudantes dos anos finais do ensino fundamental, após nove anos ou mais de escolaridade, não demonstram as competências argumentativas esperadas para esta etapa do ensino. E, dessa forma, avançam para o Ensino Médio, sem dominar estratégias discursivas fundamentais para uma escrita argumentativa eficiente, apresentando, assim, dificuldades em: posicionar-se criticamente diante de opiniões divergentes e de apresentar com clareza seu ponto de vista; identificar vozes e posicionamentos enunciativos; retomar ideias e resumi-las; concordar com o outro ou refutar uma tese defendida fazendo uso de argumentos bem fundamentados.

Embora nossa visão se fundamente a partir da experiência na escola pública, percebemos que a dificuldade na escrita argumentativa não é um problema exclusivo de estudantes dessa instituição, nem apenas daqueles oriundos de contextos sociais menos favorecidos. Todavia, estudantes de pertencimento social privilegiado, pelo fato de terem contatos com outras culturas e mais acesso a bens culturais, tendem a ter melhor desempenho discursivo em textos escritos. Uma vez não consolidadas as capacidades básicas do discurso argumentativo, os jovens

provenientes da escola pública podem ter mais dificuldades para entrar no mercado de trabalho e dar continuidade aos estudos.

Dados do Enem¹ (2014) ajudam a corroborar a tese de que os estudantes estão finalizando sua trajetória escolar na Educação Básica sem dominar a escrita argumentativa. Fatores diversos estão implicados nestes resultados, por isso não se pode generalizá-los nem simplificá-los. Mas, vale destacar que, dos 6,2 milhões de candidatos, apenas 250 alunos tiveram nota máxima na redação, 529.374 tiraram nota zero, o que representa 8,5% dos participantes. 248.471 provas foram anuladas. Dentre os concluintes do Ensino Médio a nota média foi de 470,8, resultado 9,7% menor que o de 2013, que era de 521,2.

Além desses dados, os resultados de um estudo realizado em 2011, pelo programa “Escrevendo o Futuro”² e intitulado “O que nos dizem os textos dos alunos”, também ratificam que é preciso ampliar a competência argumentativa dos estudantes. Foram analisados 383 artigos de opinião produzidos por alunos do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras, que participaram da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*³, em 2010. Neste estudo, Garcia (2011) evidenciou, na amostra analisada, interesse em opinar e envolvimento no debate, além de “apreço pela argumentação” por parte dos alunos-autores. Mas salienta que “as condições de produção e as regras do jogo argumentativo, no artigo de opinião, ainda não se mostram firmemente estabelecidas”. (Garcia, 2010, p. 49). Destacamos alguns aspectos apontados por Garcia (2010), nos textos analisados:

- A polêmica não está formulada adequadamente e com clareza.
- Há mais denúncia do que propriamente análise ou reflexão sobre um tema polêmico.
- As opiniões relacionam-se mais ao que deveria ser feito para solucionar o problema do que a sua própria natureza.

¹ Exame Nacional do Ensino Médio. Dados disponíveis em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-01-13/enem-2014-5294-mil-candidatos-tiraram-nota-zero-na-edacao.html>>

<<http://revistalingua.com.br/textos/blog-ponta/preocupante-retrocesso-337771-1.asp>>.

² Iniciativa da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

³ Concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas brasileiras, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Fruto da parceria entre Ministério da Educação e Fundação Itaú Cultural.

- A conclusão limita-se a convocar alguém a resolver o problema com soluções “genéricas e quase utópicas”.
- Padrão de dois argumentos por texto, variando entre três: causa e consequência, exemplificação e evidência.
- Ausência de articuladores discursivos, operadores argumentativos e modalizadores.
- Quase ausência de estratégia de negociação e contra-argumentação do ponto de vista.

Neste contexto surgem inquietações, questionamentos, desejo de mudança e a certeza de que é preciso criar estratégias pedagógicas e buscar ferramentas que auxiliem no aprimoramento de habilidades argumentativas. Para tanto, é fundamental que se tome a argumentação como objeto de ensino na escola; que se compreenda o objetivo e o papel da argumentação no contexto escolar; pois, conforme Liberali (2013, p. 47), “compreender o papel da argumentação permite entender os processos de produção de significados e focalizar o processo de desenvolvimento e criatividade”. Assim, a escola deve transformar-se em um espaço de discussões e de construção crítica e colaborativa de conhecimento; deixando de ser o espaço de transmissão passiva e acrítica de conteúdos.

Afinal, todo indivíduo tem suas opiniões, seus posicionamentos acerca de questões, seja de foro público ou privado. Entretanto, muitas vezes os sujeitos não conseguem produzir seus discursos de forma autônoma, crítica e criativa, uma vez que têm dificuldades em reconhecer os discursos que fundamentam suas próprias palavras e não sabem decidir frente aos discursos que disputam sua atenção. Dessa forma, acabam reproduzindo discursos vazios, superficiais e até mesmo preconceituosos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), ao assumir uma concepção interacional e discursiva da língua, propõe que o ensino de LP prepare o aluno para a vida e para o exercício da cidadania. E saber argumentar é também exercer a cidadania, é atuar socialmente como um sujeito crítico, produzir seus discursos e compreender os discursos do outro, lutar pelos seus direitos, questionar, colocar-se no mundo, desempenhar um papel social. Os PCN (1998) expressam que

o ensino fundamental tem como objetivos, dentre outros, que os estudantes sejam capazes de:

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.
Questionar a realidade, formulando-se problema e tratando de resolvê-los, utilizando, para isso, o pensamento lógico, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCN, 1998, p.7-8)

A proposta curricular que define os Conteúdos Básicos Comuns da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais (CBC, 2005) estabelece como diretriz para o ensino de LP: “a formação de cidadãos capazes de participação social e política, funcionando, portanto, como caminho para a democratização e para a superação de desigualdades sociais e econômicas.” (CBC, p. 13). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016, p. 327), ainda em fase de elaboração, apresenta como um dos objetivos gerais da formação da área de linguagens para os anos finais do ensino fundamental, dentro dos eixos “Letramentos e Capacidades de Aprender”; “Ética e Pensamento Crítico” e “Solidariedade e Sociabilidade” que os estudantes saibam “formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens”.

Se, por um lado, verificamos que nossos alunos não são capazes de articular e expressar opiniões, de maneira mais elaborada, consistente e precisa, demonstrando raciocínio lógico, sobretudo na modalidade escrita; por outro lado, percebemos como as atividades do tipo debate e as propostas de produção escrita de um texto argumentativo são motivadoras e despertam o interesse e desejo de apresentar opiniões, principalmente sobre questões polêmicas e atuais. Essa é uma situação recorrente em nosso cotidiano na sala de aula. Esse contraste, entre querer e poder fazer, isto é, desejar assumir a palavra, mas não ter estratégias discursivas para fazê-lo, contribui para justificar a proposta desta pesquisa.

Assim, não podemos deixar de indagar de onde decorrem e emergem as dificuldades e defasagens na competência argumentativa: do contexto social? Da

escola? Das práticas docentes? Como essas práticas ou a mudança delas podem colaborar para a melhoria da formação dos estudantes, no que diz respeito às competências discursivas argumentativas? Esclarecemos que tais indagações são questões para reflexão e não sendo, portanto, os pontos centrais deste trabalho. Diante de tantos questionamentos, esta pesquisa terá como foco o ensino de estratégias argumentativas.

Defendemos que compreender o discurso do outro, posicionar-se e expressar-se sobre esse discurso são capacidades fundamentais para a formação de um cidadão letrado, que consegue manusear textos diversos presentes no cotidiano e usar a escrita em distintas práticas sociais. Tais capacidades devem ser contempladas, sobretudo, na disciplina de LP, porque argumentar é uma capacidade que deve ser ensinada. Dentre os objetivos das aulas de LP deve estar a formação de cidadãos críticos, reflexivos e competentes discursivamente.

A proposta de ensino apresentada nesta dissertação surge, portanto, do desejo e da necessidade de buscar novas e melhores alternativas para o desenvolvimento de habilidades argumentativas em alunos das séries finais do ensino fundamental, sobretudo em estudantes do 9º ano. Por ser a última série da etapa fundamental, espera-se que esses estudantes sejam capazes de compreender e produzir, com autonomia, discursos argumentativos, uma vez que se trata de um discurso amplamente demandado na vida social e no mundo do trabalho. Verificamos que em atividades de compreensão de textos argumentativos, como um artigo de opinião, por exemplo, é muito comum que os alunos respondam apenas sim ou não ao serem questionados se concordam com a tese defendida no artigo.

Cada vez mais as pessoas têm a oportunidade de, através da escrita, expressar suas opiniões, de participar de debates e discussões em suas comunidades, nas redes sociais e nos veículos de comunicação que oferecem espaços para o cidadão fazer denúncias e cobrar direitos. Além disso, a sociedade contemporânea, intensamente dominada pelas tecnologias digitais, passa a valorizar ainda mais a escrita, o conhecimento e a capacidade de pensar e de posicionar-se lógica e criticamente. Marcuschi (2010) lembra que

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral.

(MARCUSCHI, 2010, p. 16)

Portanto, saber posicionar-se com convicção, com respeito, com força de expressão, de convencimento e de persuasão, na comunidade, no grupo de pertença, nas relações de trabalho e nas diferentes práticas sociais torna-se de suma importância. Saber argumentar é “saber integrar-se ao universo do outro” (Abreu, 2009, p. 10). E, para argumentar por escrito, é necessário que se organize ideias em uma rede de argumentos, fazendo uso de recursos discursivos e retóricos.

As relações com a escrita foram significativamente ampliadas pela Internet e suas tecnologias. As informações estão muito mais acessíveis e o conhecimento pode ser construído de forma mais autônoma. Tem-se uma juventude “hiperconectada”, que passa longas horas imersa nas redes sociais e nos jogos digitais. No entanto, na escola prevalece um ensino “desconectado” dessa realidade. O número de estudos e pesquisas que discutem o uso das tecnologias na sala de aula é crescente, destacamos alguns: Tarouco *et al.* (2004), Savi e Ulbricht (2008), Araújo e Filho (2009), Ribeiro (2013), Reis e Bilião (2014) e Ribeiro (2016). A BNCC (2016) aponta a relevância do uso das tecnologias digitais na educação e inclui essa necessidade em suas orientações curriculares, indicando também como objetivo da formação dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, na área de linguagens, a capacidade de “utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação e compreendendo seu papel na produção de sentido sem diferentes linguagens”. (BNCC, p. 327).

No universo digital, espaço de intensa interação social e de manifestações de ideias, é perceptível a forte presença de discursivos argumentativos. Conforme Rojo (2012), nas mídias digitais as ações dos sujeitos permitem a interação com outros sujeitos. Essas interações têm como finalidade, em grande parte das vezes, a defesa de pontos de vista e ideologias; o convencimento e a persuasão do enunciatário; seja em chats e fóruns, através de mensagens síncronas ou

assíncronas; ou em redes sociais, através de postagens de textos ou de comentários em postagens alheias. Para Bazerman (2007, p.69), “a vida contemporânea possui uma grande quantidade de relacionamentos sociais à distância que são quase totalmente regulados por textos (incluindo os textos eletrônicos)”. Essas interações e relações, mediadas pela escrita, exigem, cada vez mais, uma mobilização de recursos linguísticos e discursivos que permitam atuar interativa e autonomamente; agir sobre o outro e produzir efeitos de sentido que levem os enunciatários a crer no que está sendo dito.

Partindo deste contexto, estabelecemos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: desenvolver um jogo digital educacional como ferramenta pedagógica para o ensino de estratégias argumentativas; de modo a propiciar experiências desafiadoras, estimulantes e lúdicas, que possibilitem o desenvolvimento de competências argumentativas e um aprendizado significativo e autônomo.

Objetivos específicos:

- Levantar, junto aos alunos, temas polêmicos para a montagem e produção do jogo digital.
- Criar módulos didáticos estruturados em oficinas com propostas para leitura, compreensão textual e produção escrita. Os conteúdos apresentados nos módulos didáticos e no jogo digital complementar-se-ão, pois, em cada módulo, devem ser trabalhadas as habilidades focalizadas em cada nível do jogo.
- Selecionar questões polêmicas que serão abordadas nas atividades dos módulos didáticos e do jogo digital.
- Definir as estratégias argumentativas para o ensino.
- Pesquisar textos autênticos e atuais para compor as atividades dos módulos e do jogo.
- Elaborar atividades para compor o jogo da argumentação. Em cada nível entrarão em cena determinadas habilidades argumentativas.
- Avaliar o jogo da argumentação como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades argumentativas, analisando as

potencialidades desse jogo para um melhor desempenho dos estudantes do nono ano do ensino fundamental na produção escrita de textos argumentativos.

Assim, as questões que norteiam esta pesquisa são:

- a) Quais estratégias argumentativas, voltadas para a produção escrita, se fazem mais adequadas ao desenvolvimento da competência discursiva-argumentativa de alunos do nono ano do ensino fundamental?
- b) Seria possível e viável elaborar um jogo digital educacional para o ensino de estratégias argumentativas?

Desta forma, salientamos a relevância deste trabalho, uma vez que:

- Pode contribuir para a adoção de uma dimensão interacional e discursiva da língua, concebida como produto social e historicamente construído.
- Compreende a argumentação como objeto de análise e de ensino na escola o que poderia permitir aos alunos, dentre outras coisas, conforme Liberali (2013, p. 27): “resolver conflitos, analisar e melhorar o funcionamento da classe, tomar decisões coletivamente, tomar a palavra em público, discutir problemas com os outros, corroborar ou refutar um ponto de vista.”
- Propõe uma prática não engessada, ao incluir, a partir de objetivos didático-pedagógicos claramente estabelecidos, uma tecnologia digital como ferramenta pedagógica.
- Tem como expectativa modificar, qualitativamente, o ensino-aprendizagem da argumentação no ensino fundamental.

Esperamos, portanto, que as atividades propostas, tanto no jogo quanto nos módulos didáticos, sejam motivadoras e significativas para os estudantes; que promovam a interação, o debate e o raciocínio lógico, tornando-os mais competentes discursivamente. Consideramos que esta pesquisa pode gerar avanços nas práticas de ensino de LP, estimulando novas práticas, mais eficientes e significativas para o desenvolvimento de competências argumentativas.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo contextualiza a pesquisa e discute as questões que justificam e norteiam este trabalho. O segundo capítulo discute a fundamentação teórica deste estudo: traça um breve panorama dos estudos sobre argumentação, desde as origens da retórica até os estudos contemporâneos; apresenta conceitos e perspectivas sobre argumentação; discute pressupostos teóricos que justificam tomar a argumentação como objeto de ensino e a necessidade de desenvolver um jogo digital educacional; apresenta as estratégias argumentativas encontradas em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2009), Fiorin (2015) e Koch (1984, 1996) e aborda conceitos importantes para este estudo. O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos para a elaboração do jogo digital e dos módulos didáticos: apresenta as estratégias argumentativas e as habilidades selecionadas; explica a proposta e os objetivos de cada oficina dos módulos didáticos e das fases e níveis do jogo da argumentação. O quarto capítulo apresenta a análise do projeto de intervenção: avalia o processo de criação do jogo e da elaboração dos módulos didáticos; aponta as dificuldades e desafios encontrados ao longo do processo. Por fim, o quinto capítulo explicita as considerações finais, nas quais o trabalho é sinteticamente retomado, bem como são discutidos possíveis resultados da proposta de ensino elaborada e apresentadas possibilidades de trabalhos futuros em relação ao que aqui foi tratado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste segundo capítulo, que se apresenta dividido em duas seções, discutimos importantes conceitos que embasam nosso trabalho. Na primeira seção, traçamos um breve panorama de algumas perspectivas sobre retórica e argumentação, desde a tradição clássica até os estudos contemporâneos e apresentamos, também, alguns pressupostos e concepções sobre argumentação e retórica. Na segunda seção, analisamos a argumentação como objeto de ensino; tratamos de conceitos e tipos de estratégias argumentativas analisadas por nosso referencial teórico; abordaremos diversas questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa e as novas tecnologias. Com o intuito de organizar criteriosamente as discussões propostas neste trabalho e proporcionar melhor compreensão deste capítulo, dividimos as três seções em algumas subseções.

2.1 Argumentação e Discurso

O estudo da argumentação, desde a Antiguidade Clássica, desperta o interesse de vários campos do saber: Filosofia, Direito, Sociologia e as diversas Ciências da Linguagem tomam-na, segundo seus objetivos e pressupostos, como objeto de pesquisa e de análise. No vasto campo das Ciências da Linguagem, desde a tradição clássica até os estudos contemporâneos, a argumentação recebe distintas abordagens.

2.1.1 Da tradição clássica aos estudos contemporâneos: breve panorama

De acordo com Platin (2008), para a tradição clássica a argumentação é um “componente dos sistemas lógico, retórico e dialético” (PLATIN, 2008, p. 8). Num sentido mais restrito de discurso, a Lógica tomava como objeto o discurso lógico; a Retórica, o discurso persuasivo e a Dialética, o discurso filosófico. Segundo Lima (2006, p. 88) “a argumentação está no coração da retórica”. É consenso, entre a maior parte dos estudiosos da retórica, que esta, enquanto “reflexão sobre as

operações argumentativas destinadas ao convencimento/persuasão do interlocutor”, surge na Grécia entre os séc. V e IV a.C. (ZOPPI-FONTANA, 2010, p.180). Primeiramente, ela nasce como um conjunto de técnicas, no âmbito judiciário; depois, é tomada como “arte do discurso persuasivo, objeto de ensino sistemático e global”. (REBOUL, 2010, p. 9). Inicialmente, portanto, a retórica é puramente técnica; em seguida, com os sofistas, torna-se teórica.

Para uma melhor compreensão acerca das origens da sistematização da argumentação lógica e retórica na Grécia clássica, torna-se fundamental uma referência ao contexto político do surgimento da democracia nas cidades-estados gregas. Por volta de 485 a.C. os tiranos sicilianos Gélon e Híeron foram destronados e expulsos por uma sublevação democrática. Nessas cidades-estados os cidadãos tornaram-se livres para ir à praça pública (*ágora*) e decidir sobre questões de interesse geral. Assim que a democracia se impôs à tirania, os cidadãos gregos puderam reclamar seus bens, anteriormente expropriados pelos tiranos destronados e expulsos. Em decorrência dessa experiência de tomar a palavra e decidir sobre questões importantes para todos, torna-se necessário o desenvolvimento de uma argumentação lógica e racional (*logos*). A *isegoria* prevalecia na *àgora*, ou seja, todos tinham o igual direito de levantar a mão, pedir a palavra e falar. À fala de todos, seja de um soldado ou de um general, era atribuído o mesmo valor. Logo, o critério de decisão só poderia ser a melhor argumentação. (ARISTÓTELES, 2012; REBOUL, 2010).

Neste contexto surgem os *sofistas*, para representar os interesses dos cidadãos na *àgora* ou ensinar a arte da persuasão para quem desejar. “Numa época em que não existiam advogados, era preciso dar aos litigantes um meio de defender sua causa”. (REBOUL, 2010, p.2). O melhor argumento, naquele momento, era o que obtinha o consenso sem o uso de violência física, sem, no entanto, se importar com o uso de estratégias discursivas enganosas ou maliciosas.

Platão, em oposição aos sofistas, “propôs a filosofia como discurso, destacando o conceito de verdade”, contribuindo, assim, para o desprestígio da retórica (LIMA, 2006, p. 89). Platão e seus seguidores, inclusive Aristóteles, estabelecem uma distinção importante para a cultura ocidental: a diferença entre convencimento lógico, que busca a verdade absoluta; e persuasão retórica, que busca levar o outro a crer em alguma coisa através do discurso. De acordo com

esse ideal, o discurso lógico é verdadeiro, enquanto o discurso retórico é falacioso. Para Platão, a retórica verdadeira é necessariamente filosófica; enquanto a retórica sofística é apenas uma técnica de ornamentação do discurso. Os sofistas não tinham compromisso com a verdade, pois seu mundo “é um mundo sem verdade, um mundo sem realidade objetiva capaz de criar o consenso de todos os espíritos”, para eles “a verdade nunca passa de acordo entre interlocutores” (REBOUL, 2010, p. 9)

Aristóteles retoma a retórica, desenvolvendo uma reflexão sistemática, teórica e prática sobre a arte oratória e as técnicas de persuasão e assim, concede a ela um espaço privilegiado. (LIMA, 2006; ZOPPI-FONTANA, 2010). Ao descrever as técnicas retóricas, Aristóteles observa que elas só têm sentido se associadas ao rigoroso atendimento das regras da lógica, que ele mesmo já havia explicitado. Desde que se obtivesse primeiramente a verdade, ele não considerava que seria um problema a transmissão dessa verdade através de um discurso mais sedutor (retórico). No entanto, a retórica era tida apenas como um acessório, pois se considerava que, mesmo sem ela, o ouvinte seria plenamente capaz de alcançar a verdade. Dessa forma, enquanto persistiu a crença em uma verdade absoluta, a distinção entre lógica e retórica também persistiu.

A *Retórica* de Aristóteles (350aC/2012) “ocupa-se da arte da comunicação, do discurso feito em público com fins persuasivos” (ARISTÓTELES, 2012, p. XXVII). Para Aristóteles (2012, p. 5), “a retórica é a outra face da dialética”. Retórica e dialética são, portanto, as duas artes do discurso. A retórica, nos estudos aristotélicos é definida como

a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir. Esta não é seguramente a função de nenhuma outra arte; pois cada uma das outras é apenas instrutiva e persuasiva nas áreas de sua competência; [...]. Mas a retórica parece ter, por assim dizer, a faculdade de descobrir os meios de persuasão sobre qualquer questão. (ARISTÓTELES, 2012, p. 12).

Importante salientar que Aristóteles reestrutura a retórica com base em três eixos: *logos* (palavra/discurso/razão), *ethos* (imagem do orador no discurso) e *pathos* (emoção/paixão).

Após longo período clássico, a retórica novamente entra em declínio. No fim do século XIX, foi “violentamente criticada como disciplina não científica e eliminada do currículo da universidade republicana”. O “saber positivo”, concebido a partir de uma “visão laica e positivista da ciência, da cultura e da sociedade” é contraposto ao “saber formal” e “retórico”. O saber retórico não era visto como saber. Em consequência dessas transformações, impostas pelo Estado laico, e diante das descobertas científicas e pesquisas históricas, a argumentação é deslegitimada como objeto de estudo. (PLATIN, 2008, p. 13-14).

A partir do século XX, à medida que a verdade deixa de ser absoluta e passa a ser uma suspeita, lógica e retórica voltam a se aproximar. Embora, ainda hoje, persuasão possa ter uma conotação mais negativa do que o convencimento, a distinção entre os dois conceitos tornou-se mais tênue e, portanto, o uso de técnicas retóricas passou a ter um valor muito semelhante ao uso das regras lógicas. Contudo, apenas na segunda metade do século XX a retórica começa a renascer e, assim, alguns estudos resgatam o interesse pela argumentação. Em meados da década de 1960, Roland Barthes retoma a retórica para a construção de uma semiologia e com isso a coloca entre as novas ciências da linguagem, “despertando o desejo de uma nova retórica”. (FIORIN, 2014, p. 18-19).

Nos fins da década de 50 (séc. XX) surgem duas importantes obras: *Os usos do argumento*, de Toulmin e o *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, sendo este último considerado o texto fundador da Nova Retórica. Importante ressaltar que a preocupação dessas obras centra-se nas *Ciências Humanas*. Toulmin (1958, 2001) relaciona a argumentação às questões morais e normativas e Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, 2005) relacionam a argumentação ao discurso jurídico, também ligado às questões normativas e morais. O *Tratado de Argumentação* (TA) de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, 2005) trata, segundo os próprios autores, sobre “recursos discursivos para se obter a adesão dos espíritos”, examinando “a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer”. (TA, 2005, p. 8). Na visão desses autores, a argumentação nasce de teses

conflituosas, “é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistentes.” (TA, 2005, p.61). A nova retórica perelmaniana assume que:

O objetivo de toda argumentação é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (PERELMAN, *et. al*, 2005, p. 50)

Desde a publicação do TA, vários estudos sobre a argumentação foram desenvolvidos, quase sempre orientados pela nova retórica perelmaniana, até que Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, inseridos na Pragmática, propõem uma abordagem distinta para a argumentação, a partir de uma noção não discursiva: “argumentação é o estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam”. (FIORIN, 2015, p. 15). Do ponto de vista pragmático, a argumentação diz respeito ao “encadeamento dos enunciados que conduz a certa conclusão”. (FIORIN, 2015, p. 17)

Faz-se necessário, neste ponto, estabelecer uma breve distinção entre Semântica, Sintaxe e Pragmática. Enquanto a Semântica e a Sintaxe podem operar com um locutor ideal; a Pragmática opera com locutores situados, de modo que as palavras assumem diferentes significados à medida que são usadas em contextos distintos. Para a Pragmática, o uso contextualizado da linguagem está acima dos significados das palavras. Wittgenstein (1953, 2005), com seus *Jogos de linguagem*, demonstra que os diferentes usos da linguagem relacionam-se aos diferentes contextos, os quais determinam as diferentes regras de uso das palavras. “Certo e errado é o que os homens dizem; e os homens estão concordes na linguagem.” (WITTGENSTEIN, 2005, p.123).

Lima (2006) afirma que, embora Grize (1982, 1990) se fundamente no ponto de vista da pragmática, distintamente de Ducrot e Anscombre, aquele estuda a argumentação “sob um ponto de vista logicizante” e posteriormente, “cognitivo” (LIMA, 2006, p. 105-108), distinguindo os processos de raciocínios necessários à argumentação dos processos envolvidos na demonstração. Para Liberali (2013, p.

24), Grize (1990) aponta a escolha de um enunciado, como dirigida à orientação dos destinatários na obtenção de uma determinada conclusão.

Mais contemporaneamente, Ruth Amossy (2000, 2006), inscrita na Análise do Discurso, parte de uma perspectiva interacional para propor uma abordagem discursiva, na qual a argumentação é concebida como uma “tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário” (AMOSSY, 2011, p.130). A pesquisadora defende que a argumentação “não é o emprego de um raciocínio que se baste a si mesmo, mas uma troca atual ou virtual - entre dois ou mais parceiros que pretendem influenciar um ao outro”. (AMOSSY, 2011, p. 133). Sua abordagem articula Retórica, Nova Retórica e Análise do Discurso e, com base nas ideias bakhtinianas, propõe a análise da argumentação a partir de gêneros discursivos. Nessa perspectiva, para compreender o funcionamento argumentativo do discurso é preciso levar em conta todos os elementos languageiros, os esquemas ou argumentos lógicos e sua inserção no discurso; considerando-se o gênero do discurso com suas regras, suas distribuições de papéis e suas restrições. (AMOSSY, 2007, p. 132-133).

2.1.2 Argumentação: alguns pressupostos e concepções

Na teoria da argumentação proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca, “o discurso se apóia sobre as crenças e as opiniões em voga no meio social: para começar a desenvolver uma argumentação, o orador deve estabelecer antes um acordo com o auditório”. (PAULINELLI, 2014, p. 405).

Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca, a nova retórica conserva da retórica aristotélica a ideia de *auditório*, referindo-se esse “ao conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação.” (Perelman *et. al.*, 2005, p. 22). Segundo os autores, essa ideia (auditório) “é imediatamente evocada assim que se pensa em um discurso. Todo discurso se dirige a um auditório.” (Perelman *et. al.*, 2005, p.7).

De acordo com Paulinelli (2014), os estudos perelmanianos expressam a relevância dos fundamentos do discurso argumentativo: “dos tópicos, da *doxa*, do

conhecimento partilhado do senso comum, no qual o locutor se fundamenta para construir desde as premissas iniciais até a conclusão”, de forma discursiva e “orientado para a persuasão de um auditório” (PAULINELI, 2014, p. 406).

Contra-pondo-se a essa ideia de auditório universal, Reboul (2010) defende que um auditório (para quem se argumenta) é sempre particular e diferente de outros auditórios, pela competência e pelas crenças e emoções. “Sempre há um ponto de vista, com tudo que esse termo comporta de relativo, limitado, parcial.” (REBOUL, 2010, p. 93). Lima (2006), embora considere a relevância da contribuição do TA destaca que, ainda que retomem a ideia aristotélica de auditório, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958-2005) desconsideram o contexto, pois “sua análise não leva em conta as circunstâncias, as questões sociais e culturais”. Além disso, ao excluir do TA o *pathos*, os autores apresentam uma visão limitada, uma vez que “não há como se pensar em argumentação sem levar em conta os três elementos: as paixões, a construção de imagens e a razão”. (LIMA, 2006, p. 102).

Ruth Amossy, em seus estudos, reconhece o papel relevante de Perelman e Olbrechts-Tyteca ao destacar a figura central do público, pois, é em função dele que “o locutor desenvolve suas estratégias argumentativas.” (AMOSSY, 2007, p. 129). Mas, assim como Lima, (2006) discute a visão limitada que a Nova Retórica assume em relação à argumentação, na medida em que esta é reduzida a uma “tentativa de mobilizar os recursos da linguagem para suscitar a adesão dos espíritos à tese proposta ao assentimento” (Perelman *et. al.*, 2005, p. 50). Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 213) “enquanto o orador argumenta, o ouvinte ficará inclinado a argumentar espontaneamente acerca desse discurso, a fim de tomar uma atitude a seu respeito, de determinar o crédito que lhe deve dar.” (Perelman, 2005, p. 213). Fundada em um ponto de vista dialógico, a proposta de Ruth Amossy é ampliar essa visão limitada da nova retórica para a ideia de uma adesão não somente a uma tese, “mas também a modos de pensar, de ver, de sentir”; pois isso “permite à argumentação, tomada como sinônimo de retórica ou de arte de persuadir, tratar do vasto leque de discursos, tanto os privados, quanto os públicos, que circulam no espaço contemporâneo”. (AMOSSY, 2011, p. 130).

Abreu (2009) e Fiorin (2015) revisitam o TA (1958-2005) e retomam os tipos de argumentos ali analisados. Partindo de um ponto de vista dialógico, eles

apresentam os tipos de argumentos não apenas como técnicas de persuasão, mas como categorias discursivas, utilizadas com a finalidade de persuadir.

Para Abreu (2009), argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é “gerenciar informação”, falar à razão do outro, demonstrando, provando; é construir algo no campo das ideias; é fazer o outro pensar como nós. Persuadir é saber gerenciar a relação, falar à emoção do outro; é construir no terreno das emoções; é “sensibilizar o outro a agir” (ABREU, 2009, p. 25). Em sua visão, portanto, argumentar é agir sobre o outro; “é a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça”. (ABREU, 2009, p. 26). Abreu (2009) define quatro condições para a argumentação: (1) definição da uma tese; (2) linguagem comum com o auditório; (3) contato positivo com o auditório; (4) atitude ética. (ABREU, 2009, p. 35-38). Em relação à distinção entre convencer e persuadir, Reboul (2010) salienta que

Essa distinção repousa sobre uma filosofia – até mesmo uma ideologia – excessivamente dualista, visto que opõe no homem o ser de crença e sentimento ao ser de inteligência e razão, e postula ademais que o segundo pode afirmar-se sem o primeiro, ou mesmo contra o primeiro.

(REBOUL, 2010, p. XV)

Na visão de Fiorin (2014, 2015), todos os discursos são argumentativos, pois “são uma reação responsiva a outro discurso”; a argumentação, nesse sentido, é uma “tomada de posição contra outra posição” (FIORIN, 2015, p. 29). Dessa forma, argumentar seria construir um discurso que tem a finalidade de persuadir. Com base na ideia de dialogismo de Bakhtin, todos os discursos podem ser considerados argumentativos, pois, “se a argumentação é a tomada de posição contra outra posição, a natureza dialógica do discurso implica que os dois pontos de vista não precisam ser explicitamente formulados”. (FIORIN, 2015, p. 29).

Esta pesquisa adota, com Amossy (2000, 2006, 2011), Lima (2006), Abreu (2009) e Fiorin (2014, 2015) uma perspectiva discursiva sobre a argumentação. Concordamos que “a argumentação é inseparável do funcionamento global do

discurso” (AMOSSY, 2000, 2006, 2011), e que “ela atravessa os discursos” (LIMA, 2006, p. 88).

Argumentação e retórica, na tradição clássica, eram objetos claramente distintos. Nesse paradigma, a argumentação era considerada como um dos componentes da retórica, juntamente com a oratória. Reboul (2010, p. XVII), em sua *Introdução à Retórica* destaca que argumentativo e retórico são dois aspectos “nem sempre fáceis de distinguir”. Nesta pesquisa tomamos retórica como arte de persuadir, sem, contudo, separá-la da argumentação. Ancorados nos estudos de Amossy (2000, 2006, 2011), Koch (1996) e Abreu (2009), compreendemos retórica como quase sinônimo de argumentação.

Em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e nos estudos de Abreu (2009) e Fiorin (2015) buscamos os tipos de argumentos e as estratégias discursivas de persuasão, categorias que serão discutidas e explicitadas nas seções 2.2.2 e 2.2.3 deste capítulo. Do ponto de vista retórico os argumentos são “os raciocínios que se destinam a persuadir”, “a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese”. (FIORIN, 2015, p. 19). Nesta pesquisa os argumentos são compreendidos como “razões contra determinada tese ou a favor dela, com vistas a persuadir o outro de que ela é justa ou injusta, moral ou imoral, benéfica ou prejudicial” (FIORIN, 2015, p. 116). Buscamos em Abreu (2009) o conceito de tese: tese é, no plano das ideias, as próprias ideias.

2. 2 A Argumentação como objeto de ensino

Esta seção compõe-se de três subseções, as quais se articulam para organizar nossa reflexão sobre a argumentação como objeto de ensino na escola.

2.2.1 Por que ensinar a argumentar?

Assumindo que o homem é um ser social que necessita interagir com seus semelhantes nas diferentes esferas da sociedade, e que essa interação se dá através da linguagem, segundo objetivos, intenções e necessidade de alcançar no outro uma determinada reação, podemos dizer, conforme Koch (2000) que “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo”. Logo, ensinar a argumentar pode ser entendido como ensinar a atuar socialmente, para que o indivíduo possa modificar a realidade que o rodeia através da razão e da emoção, provocando no outro uma reação. Saber argumentar, de acordo com Abreu (2009, p. 10) é “saber integrar-se ao universo do outro”.

Assim como Fiorin (2014, 2015), Koch (1996, p. 19) assume que argumentar é “orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”. Todavia, o discurso do outro nem sempre é facilmente apreendido, tampouco é simples a ação de persuadir. Conforme postula Platin (2008, p. 64), “a argumentação é uma atividade custosa, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista interpessoal; só nos engajamos nela pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos expondo”.

Argumentar, portanto, não é simplesmente enunciar o que se pensa sobre algo, pois, por trás de uma opinião há, ainda que inconscientemente, interesses e ideologias reproduzidos, ou seja, um ponto de vista é construído sempre a partir de um lugar social. Se, por um lado, a argumentação nasce da controvérsia, do conflito, da polêmica; por outro lado é também uma renúncia à violência, pois, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) argumentar é “uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistentes”. Com base nisso acreditamos que

O uso da argumentação implica que se tenha renunciado a recorrer unicamente à força, que se dê apreço à adesão do interlocutor, obtida graças a uma persuasão racional, que este não seja tratado como objeto, mas que se apela à sua liberdade de juízo.

(Perelman et. al., 2005, p.61).

A argumentação está presente no cotidiano das pessoas, todo indivíduo tem suas opiniões, seus posicionamentos acerca de questões, seja de foro público ou privado. A dimensão dialógica da argumentação, que permite compreender todo discurso como argumentativo (FIORIN, 2015), não reduz a necessidade de tomar argumentação como objeto de ensino. Buscamos em Ruth Amossy as noções de orientação e dimensão argumentativa, segundo as quais os discursos podem manifestar uma orientação argumentativa, adotando estratégias de persuasão; ou uma dimensão argumentativa, que pode ser menor ou maior em cada discurso. Contudo, conforme Amossy (2007, p. 122), independente disso, “a argumentação é sempre parte integrante do discurso em situação”.

A proposta de ensino defendida nesta pesquisa privilegia discursos com essa orientação argumentativa, por acreditarmos que argumentar (e argumentar por escrito) mobiliza um conjunto de capacidades que vão além do falar e que exigem a organização de ideias em uma rede de argumentos, fazendo-se uso de determinadas estratégias, numa tentativa de agir sobre o outro através do discurso, modificando, confirmando ou rejeitando um discurso anterior (AMOSSY, 2011). Trata-se também de uma capacidade de dialogar com outros discursos. Conforme Graff (2011, p. XXII) “em uma sociedade cada vez mais diversificada, global, esta capacidade de dialogar com as ideias dos outros é especialmente crucial para uma cidadania democrática.”

Para a retórica, a competência argumentativa não é uma competência semântica da língua (no sentido saussuriano), mas uma técnica especializada do planejamento lógico-discursivo, uma competência da fala, de múltiplas dimensões (emocional, objetual, relacional). Não basta saber falar para saber argumentar, são necessárias competências e um aprendizado específico (PLATIN, 2008, p. 35-36). Ampliamos para a competência escrita, também de múltiplas dimensões, essa visão defendida por Platin (2008).

2.2.2 Estratégias argumentativas⁴

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2009) e Fiorin (2015) em suas obras, adotam expressões como “técnicas argumentativas ou discursivas”, estratégias argumentativas ou discursivas, para referir-se aos tipos de argumentos; técnicas as quais “permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (TA, 2005, p. 4)..

As técnicas argumentativas, em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) referem-se aos esquemas, ou lugares da argumentação, são as diversas categorias de argumentos: argumentos quase-lógicos (ligados ao pensamento formal), argumentos baseados na estrutura do real, argumentos que fundamentam a estrutura do real, argumentos que dissociam uma noção, formas de apresentar os argumentos. Para Abreu (2009), técnicas ou estratégias argumentativas referem-se aos “fundamentos que estabelecem a ligação entre as teses de adesão inicial e a tese principal”. Dentre esses fundamentos, o autor inclui os argumentos quase-lógicos, os argumentos fundamentados na estrutura do real e as figuras de retórica. Nos estudos de Fiorin (2014, 2015) são estratégias argumentativas os argumentos e outros recursos, como os valores, os lugares comuns, os implícitos, as perguntas capciosas.

Koch (1984), partindo de uma abordagem distinta da assumida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2009) e Fiorin (2015), apresenta como estratégias discursivas ou recursos retórico-argumentativos os operadores lógico-discursivos, os operadores argumentativos e os modalizadores.

Percebemos, em diversos estudos sobre argumentação, a utilização tanto da expressão “estratégias argumentativas” quanto da expressão “técnicas argumentativas” para fazer referência aos diversos procedimentos discursivos e retóricos utilizados na busca da persuasão. Optamos por adotar, neste trabalho, a expressão estratégias argumentativas, por cremos que se trata de um termo mais presente no universo docente. Assim, concebemos estratégias argumentativas como

⁴ Argumentos, estratégias e movimentos retóricos são tomados como sinônimos neste trabalho.

recursos linguísticos e retóricos que podem ser utilizados na construção do discurso argumentativo, tendo em vista o convencimento e a persuasão dos interlocutores, e mais, tentando alterar, neles, modos de ver e de sentir.

Compreendemos, ainda, com base em Koch (1984), que a argumentação apresenta certas marcas linguísticas, as quais podem ser vistas como estratégias argumentativas. Dentre essas marcas, selecionamos os operadores e modalizadores discursivos que, além de articular os enunciados, propiciam a construção da coerência e coesão e possuem importante valor retórico. Os operadores, também conhecidos como “encadeadores de discurso”, já que têm a função de “estruturar os enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos de enunciados, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto” (PAULA, 2003) atuam na articulação do texto como “mecanismos de conexão” (BRONCKART, 2007), pois se relacionam “aos modos de encadeamento das ideias no texto” (LIBERALI, 2013, p. 78).

Concebendo o texto como produção social, Bronckart (2007, p. 264-265) esclarece que os mecanismos de conexão, também denominados “organizadores textuais”, podem ser “unidades linguísticas de estatuto diverso”, que explicitam “as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto”. Ele agrupa essas unidades linguísticas em quatro categorias:

1. Advérbios ou locuções adverbiais;
2. Sintagmas preposicionais;
3. Conjunções coordenativas;
4. Conjunções de subordinação.

Bronckart (2007) demonstra, então, que os mecanismos ou “marcas de conexão”, pertencem a categorias gramaticais distintas, podendo organizar-se em sintagmas também distintos e assumir funções específicas. (BRONCKART, 2007, p. 266). Dentre essas funções está a introdução de relações discursivo-argumentativas - contrajunção, justificativa, explicação, generalização, entre outras (KOCH, 2003), as quais colaboram na construção dos pontos de vista assumidos nos textos argumentativos. No entanto, segundo Koch, (1996)

Tanto nas gramáticas, como no ensino de língua materna tem-se dado maior ênfase ao estudo dos morfemas lexicais e dos morfemas gramaticais flexionais e derivacionais, relegando-se a um plano totalmente secundário os elementos aqui abordados. Desse modo, eles passam praticamente despercebidos ao aprendiz que – na melhor das hipóteses – limita-se a decorá-los, sem lhes dar maior atenção.

(Koch, 1996, p.110)

Para Bronckart (2007) os modalizadores são “mecanismos enunciativos” que têm a finalidade de expressar “comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. Diferentemente dos mecanismos de textualização, que “marcam a progressão e a coerência temática” e são “articulados à linearidade do texto”; as modalizações “são relativamente independentes dessa linearidade e dessa progressão”, pertencem “à dimensão configuracional do texto”, “contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa” e “orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático”. (BRONCKART, 2007, p. 330). Na visão Bronckart (2007), os modalizadores são mecanismos enunciativos que traduzem distintos comentários sobre o conteúdo temático, enquanto na visão de Koch (2003), esses elementos servem para comentar a própria enunciação. A pesquisadora argumenta que os modalizadores ou “articuladores meta-enunciativos” referem-se a

“todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Estes elementos caracterizam os tipos de atos de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso”. (KOCH, 1984, p. 138)

A proposta de ensino da argumentação apresentada nesta pesquisa busca em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2009) e Fiorin (2015) os tipos de argumentos e as estratégias discursivas de persuasão; recorre a Koch (1984) para

encontrar categorias linguísticas que podem servir à persuasão. Enfim, para este estudo, consideramos como as estratégias argumentativas os tipos de argumentos, os operadores argumentativos e os modalizadores do discurso. Apresentamos, na seção 2.2.3 um levantamento das estratégias propostas e analisadas por cada um desses teóricos.

2.2.3 Apresentando as estratégias argumentativas

Explicitamos, nos quadros a seguir, as estratégias argumentativas analisadas na obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), nos estudos de Abreu (2009) e de Fiorin (2015); apontamos, também, alguns recursos linguísticos analisadas por Koch (1984, 1996).

No Quadro 1 são apresentadas as estratégias propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), os quais descrevem, em seu TA, os princípios sobre os quais se fundamenta a argumentação, utilizando os tópicos como argumentos, “um estoque de lugares-comuns que subentendem o raciocínio, e sobre os quais o locutor pode apoiar-se”. (AMOSSY, 2007, p. 131).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) descrevem os esquemas argumentativos como técnicas para levar o auditório a aceitar uma tese, sem, contudo, considerar a situação comunicativa.

Esta pesquisa, fundamentada nos estudos de Ruth Amossy, considera que é preciso notar como esses esquemas se inscrevem no discurso. “É preciso observar que os esquemas assim extraídos e descritos devem ser recolocados não somente num plano comunicacional, mas também na densidade de um discurso situado.” (AMOSSY, 2007, p. 132). Para Amossy (2007) os esquemas explicitados no TA são “úteis”, “até mesmo indispensáveis”, pois eles “constituem formalizações que permitem, certamente, observar como o discurso antecipa um raciocínio que se quer convincente (ou como ele fracassa ao fazê-lo).” Todavia ela destaca que, “tomados em si mesmos, eles são um esqueleto sem carne”. (AMOSSY, 2007, p. 132).

QUADRO 1

Síntese das estratégias argumentativas analisadas por
Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005)

Argumentos quase-lógicos	Argumentos baseados na estrutura do real	Argumentos que fundamentam a estrutura do real	Argumentos que dissociam as noções	Interação dos argumentos
Compatibilidade Incompatibilidade	Vínculo causal	Exemplo	Técnica de ruptura de ligação	Aumentar/ diminuir a força dos argumentos
Ridículo	Pragmático	Ilustração		
Identidade	Fins e meios	Modelo Antimodelo	Técnicas de dissociação das noções	Convergência entre argumentos
Definição	Desperdício	Analogia	-	
Análise	Direção	Metáfora	-	-
Tautologia	Superação	-	-	-
Regra de justiça	Autoridade	-	-	-
Reciprocidade	Técnicas de ruptura	-	-	-
Transitividade	Técnicas de refreamento	-	-	-
Relação de Inclusão	Hierarquia dupla	-	-	-
Divisão			-	-
Partição	-	-	-	-
Comparação	-	-	-	-
Sacrifício	-	-	-	-
Cálculo das probabilidades	-	-	-	-
	-		-	-

Fonte: Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005)

O Quadro 2 apresenta as estratégias analisadas em Abreu (2009). De maneira mais simplificada, reduzida e objetiva, o autor faz uma releitura dos esquemas apresentados no TA, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), denominando tais esquemas de técnicas argumentativas, cuja função é ligar uma tese inicial a uma tese principal, com vistas à persuasão.

QUADRO 2

Síntese das estratégias argumentativas analisadas por Abreu (2009)

Argumentos quase-lógicos	Argumentos fundamentados na estrutura do real	Lugares da argumentação	Figuras retóricas
Compatibilidade e incompatibilidade	Pragmático	Quantidade	Som
Regra de justiça	Desperdício	Qualidade	Palavra
Retorsão	Exemplo	Ordem	Construção
Ridículo	Modelo antimodelo	Essência	Pensamento
Definição:	Analogia	Pessoa	-
• lógica,	-	Existente	-
• expressiva,	-	-	-
• normativa,	-	-	-
• etmológica			

Fonte: Abreu (2009)

O Quadro 3 enumera as estratégias discutidas em Fiorin (2015) que, assim como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), retoma a retórica, destacando que os estudos sobre a argumentação devem ter herança retórica. Fiorin (2015), semelhante a Abreu (2009) faz uma releitura dos esquemas discutidos no TA. Sua leitura se faz à luz dos estudos discursivos, de perspectiva dialógica. Diferentemente do TA, os estudos Fiorin (2015) apresentam e discutem os esquemas, concebidos como procedimentos discursivos, não somente como recursos cujo objetivo é buscar a adesão do auditório, mas, sobretudo, como procedimentos que possibilitam ao

enunciador produzir efeitos de sentido e levar o enunciatório a crer naquilo que foi dito; propondo a análise do “funcionamento real da argumentação”.

QUADRO 3

Síntese das estratégias argumentativas analisadas por Fiorin (2015)

Argumentos quase-lógicos	Argumentos fundamentados na estrutura da realidade	Argumentos que fundamentam a estrutura do real	Dissociação de noções	Outras técnicas argumentativas
<p>Fundados no princípio da identidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tautologia • Definição • Comparação • Reciprocidade • Transitividade • Inclusão e divisão • Semelhança • Regra do precedente • Oposição • Argumento dos inseparáveis <p>Fundados no princípio da não contradição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autofagia e retorsão • Redução ao absurdo • Argumento probabilístico <p>Fundados no princípio do terceiro excluído</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumento do terceiro excluído • Dilema 	<p>Fundados nas relações de causalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implicação • Concessão • Fatos • Sacrifício • Pragmático <p>Fundados nas relações de sucessão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desperdício • Direção • Ultrapassagem <p>Argumentos de coexistência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumento dirigido à pessoa • Argumento <i>tu quoque</i> (desqualifica o argumento do outro) • Autoridade • Argumento que apela para a ignorância • Argumento <i>a fortiori</i> (= por causa de uma razão mais forte) 	<p>Exemplo</p> <p>Ilustração</p> <p>Modelo e antimodelo</p> <p>Analogia</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>Relação de essência e aparência</p> <p>Distinção</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>Recurso aos valores</p> <p>Lugares comuns e lugares específicos implícitos</p> <p>Perguntas Capciosas</p> <p><i>Secundum quid</i> (generalização indevida)</p> <p>Petição de princípio</p> <p><i>Ignoratio elenchi</i></p> <p>Distorção do ponto de vista do adversário (argumento do espantelho)</p> <p>Paradoxos, ironia e silêncio</p> <p>Argumento do excesso</p> <p>Argumentos que apelam para o <i>páthos</i></p> <p>Recurso ao <i>ethos</i> do enunciador</p>

Fonte: Fiorin (2015)

O Quadro 4 apresenta uma síntese dos recursos analisados por Koch (1984, 1996). A análise dessa pesquisadora está mais centrada na materialidade do texto, por isso coincide com os estudos anteriormente mencionados em apenas alguns elementos, os quais nomeados de mecanismos retóricos ou “manobras discursivas”.

A partir desse levantamento foram selecionadas as estratégias argumentativas propostas para o ensino da argumentação através do jogo digital e dos módulos didáticos, a seguir explicitados na metodologia.

QUADRO 4

Síntese dos recursos linguísticos analisados por Koch (1984, 1996)

Operadores argumentativos	Modalizadores/ expressões modalizadoras/ orações modalizadoras	Mecanismos retóricos “manobras discursivas”
Disjunção	Expressões indicadoras do modo como se diz algo	Pressupostos
Condicionalidade		Seleção lexical
Mediação	-	Argumentação por autoridade
Conjunção	-	Ironia
Contrajunção	-	Sátira
Explicação	-	Insinuação
Conclusão	-	Sarcasmo
Mudança de estado	-	-
Marcador de excesso	-	-
Inclusão/exclusão	-	-
Retificação	-	-
Situação	-	-

Fonte: Koch (1984,1996)

2.3 O ensino de Língua Portuguesa e as novas tecnologias

Nesta seção são discutidos conceitos e pressupostos relevantes para nosso trabalho: concepções de língua, linguagem e ensino; perspectivas em relação a gêneros textuais e gêneros discursivos; as habilidades básicas de LP segundo documentos oficiais do ensino de LP; letramento; jogo digital educacional e jogo digital comercial.

2.3.1 Concepções de língua e de linguagem

Pensamos que a maneira como o professor concebe a língua e a linguagem influencia diretamente seu fazer pedagógico, pois são essas concepções que embasam a condução de suas práticas em sala de aula. E, especificamente, em relação ao ensino de produção de texto, tais concepções, ainda que assumidas inconscientemente, são definidoras da maneira como o trabalho com o texto é desenvolvido. Com base em Santos (2007), Soares (1998) e Koch (2003) destacamos três importantes perspectivas sobre língua e linguagem: (1) linguagem como representação do pensamento e língua como estrutura, como sistema; (2) linguagem como meio/instrumento de comunicação e língua como código; (3) linguagem como processo de interação e língua como discurso.

Desde o surgimento da disciplina português (fins do séc. XIX até fins do sec. XX) prevaleceu uma perspectiva tradicional - língua como estrutura, como sistema. Aprender a língua significava aprender regras e nomenclaturas, para usar corretamente a gramática normativa. Ainda nesta perspectiva, porém fundada numa teoria da comunicação, surge na década de 1960 a concepção de língua como instrumento de comunicação, ou seja, como código. O foco está no vocabulário e na sintaxe da escrita, que é vista como imitação dos modelos clássicos, isto é, dos descontextualizados “gêneros escolares”.

A partir das décadas de 1980/90 as ciências linguísticas introduzem a ideia de língua como interação, como discurso, como objeto histórico e cultural, construído e

modificado pelos seus usuários em suas interações. Escrita e leitura passam a ser compreendidas como práticas sociais e, com isso, o ensino da leitura e da escrita também começa a ser entendido como processo de interação entre autor – texto - leitor.

A partir desse momento intensificam-se as críticas ao ensino tradicional das línguas, centrado na análise da forma e de estruturas linguística. Com base nessa visão de linguagem, como prática social, novos objetivos são traçados para o ensino de LP, tanto que essa é a perspectiva assumida na elaboração dos PCN. Antunes (2003, p. 41) resume em duas tendências a percepção dos fatos da língua ao longo dos estudos linguísticos:

- “uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização”.
- “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade de interação verbal de dois ou mais interlocutores”. Essa segunda tendência passa a subsidiar as tentativas de buscar alternativas às práticas tradicionais.

A visão bakhtiniana na qual a linguagem é concebida a partir de uma perspectiva histórica, cultural e social torna-se referência para os estudos de linguagem, em especial para as vertentes que compreendem a língua como forma de atuar na sociedade. Bakthin (2003, p. 261), ao discutir o uso da linguagem, fala em “campos da atividade humana”; segundo ele, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”. Assim, as ideias de enunciado e de discurso assemelham-se, pois o discurso, conforme Bakthin (2003) só pode se realizar em um contexto enunciativo. Afinal, “quando se diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer [...]” (BRAIT, 2007). Do ponto de vista pragmático, o enunciado é compreendido como unidade de comunicação e de significação: é contextualizado e se opõe ao conceito de frase e oração.

Preocupado com o texto, Marcuschi (2010, p. 43) analisa a língua como “um fenômeno heterogêneo”, “variável”, “histórico e social”, “indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático”, “e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso”. Interessados no discurso que visa convencer e persuadir, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 149-150) entendem a linguagem não apenas como meio de comunicação, mas também como instrumento de ação sobre as mentes, ou seja, como meio de persuasão.

Adotamos nesta pesquisa uma concepção interacional de língua/linguagem, fundada na tendência que concebe a língua como uma forma de atuação social. Os sujeitos, portanto, são vistos como atores sociais que interagem entre si e o texto é entendido como o lugar dessa interação. Dessa maneira, os interlocutores atuam dialogicamente no processo enunciativo e nele se encontram e se constroem como sujeitos ativos. Portanto, compreendemos a linguagem como uma atividade humana, ou seja, como uma forma de interação social que se realiza por meio de enunciados.

2.3.2 Gênero textual e Gênero discursivo

Atualmente circulam na produção acadêmica conceitos e denominações distintos, porém não antagônicos, sobre gêneros: “gêneros textuais” e “gêneros discursivos”.

Motta-Rotth (2008, p. 350) apresenta alguns desses conceitos, conforme as diferentes abordagens teóricas propostas pelas escolas que tomam o gênero como objeto de análise:

1. Gênero como “evento comunicativo” - Swales (1998) e Bhatia (2004) – (Análise de Gênero de perspectiva instrumental).
2. Gênero como “ações retóricas típicas” - Miller (1984) – (Sócio-Retórica).
3. Gênero como “funções semióticas específicas à cultura” - Halliday (1978) - (Linguística Sistêmico-Funcional).
4. Gênero como “conformação, recorrente e progressiva, de significados para realizar práticas sociais” - Martin (2002) (Linguística Sistêmico-Funcional).

5. Gênero como “textos com características relativamente estáveis” - Bronckart (1999) – (Interacionismo Sociodiscursivo).

Segundo Motta-Rotth (2008) esses conceitos coincidem em dois pontos:

- “Gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais”.
- “Essas ações discursivas são recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo”.

Tais pontos aparecem na concepção que Marcuschi (2003) assume em relação aos gêneros. Para ele, gêneros textuais são entendidos como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” e caracterizados como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2003, p.19). Ele ressalta a dificuldade de se definir os gêneros textuais pela forma, já que esses se caracterizam mais por suas funções que pela forma. Segundo essa visão, fundamentada em uma perspectiva de língua como “atividade social, histórica e cultural”, não é possível comunicar-se senão através dos gêneros textuais. Dessa maneira privilegia-se a funcionalidade e a interatividade da língua e não sua forma e estrutura. Marcuschi (2003, p. 25) define os gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Os gêneros são, conforme Marcuschi (2003, p.29-30) “fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis”, além de “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” e por isso também não podem ser catalogados em uma lista fechada.

As denominações de “gêneros textuais” e “gêneros discursivos” relacionam-se à maneira como se entende o texto e o discurso. De acordo com Cavalcante e Filho (2010, p. 58), o texto é “sempre inseparável das relações eminentemente discursivas” e “emerge de um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos”. Segundo os pressupostos da Análise Crítica do Discurso, o discurso pode ser uma maneira de agir sobre o mundo e sobre as pessoas ou uma forma de representação do próprio mundo e das pessoas no mundo.

Ressaltamos que o estudo dos gêneros é antigo, remonta à antiguidade clássica, de maneira que se constituiu no campo da Poética e da Retórica de Aristóteles: a teoria dos gêneros nasce para classificar os gêneros literários. Somente com Bakhtin o estudo dos gêneros é ampliado para além da poética e da retórica e assim é construído um estudo dos gêneros discursivos a partir dos “gêneros prosaicos”. A “prosificação da cultura letrada” permitiu discutir ideias e construir pontos de vista sobre o mundo. Na visão bakhtiniana, por ser discurso, a prosa só pode existir na interação e, dessa forma, constitui-se em discurso. “O gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal”. (BRAIT, 2004, p. 154, 158). Nessa perspectiva, o discurso visto como resposta a outro discurso insere-se na cultura. Bakhtin (2003, p. 262), então, denomina os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e afirma que é infinita a diversidade dos gêneros discursivos; os quais são classificados como gêneros primários (simples), formados “nas condições da comunicação discursiva imediata” e gêneros secundários (complexos), oriundos de contextos mais complexos, desenvolvidos e organizados. O enunciado é, nesta visão, “um núcleo problemático de importância excepcional.” Nesta perspectiva, todo enunciado é individual, isto é, reflete a individualidade do falante, mas o mesmo não ocorre com os gêneros, “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado”. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Rojo (2006) salienta que esse conceito bakhtiniano de gêneros de discurso é interessante por dois motivos: o primeiro deles é que esse conceito “recobre a exigência de domínio por parte dos alunos de textos de uma diversidade de campos ou esferas de atividade, pois ‘todas as esferas de atividade humana elaboram seus [...] gêneros de discurso’ (BAKHTIN, 1979)”; o segundo é que há um consenso de que “os gêneros são entidades da vida e não da gramática: gêneros são o que são; gêneros são o que existe; não são abstrações do gramático, mas fazem os discursos da vida funcionar”. Os gêneros do discurso são “universais, concretos, cristalizações históricas e socioculturais de práticas de linguagem necessárias às atividades humanas.” (ROJO, 2006, p. 58). No ensino de línguas concorrem as duas perspectivas sobre gêneros: gêneros de texto e gêneros de discurso. Na primeira perspectiva predomina uma finalidade descritiva, enquanto na segunda, afiliada à

vertente bakhtiniana, há uma maior preocupação com os “aspectos sócio-históricos da situação enunciativa”. (ROJO, 2006, p. 59).

Neste sentido, o texto pode ser tratado como um evento, se concebido como um “artefato dinâmico”, que vai além da materialidade linguística. Assumimos, em nossa pesquisa, a perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros e, dessa forma, adotamos o conceito de gênero do discurso.

2.3.3 Habilidades Básicas de Língua Portuguesa

Com base em Leal (2016), o conceito de Habilidades Básicas refere-se às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (OCDE⁵, 2006) que remetem a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes imprescindíveis para a realização pessoal e para o desenvolvimento dos indivíduos, para sua inclusão social e cidadania e para seu lugar no mundo das relações pessoais e de trabalho. Trata-se de um conceito internacional, assumido por várias instituições, com destaque para a recomendação da União Europeia (2010), em documento sobre a educação e formação ao longo da vida. As principais habilidades, no contexto de aprendizagem ao longo da vida, são essenciais em uma sociedade baseada no conhecimento, de modo a garantir aos sujeitos a flexibilidade necessária para se adaptar, mais rapidamente, às mudanças da sociedade do conhecimento.

Conforme Cafieiro (2005, p.45) “habilidade é um saber fazer.” E “ter competência significa mobilizar um conjunto de habilidades em função de determinado objetivo, para resolver problemas.”

A proposta de ensino apresentada neste trabalho centra-se no desenvolvimento de habilidades básicas do discurso argumentativo. Sendo assim, acreditamos que o conceito de habilidades básicas é de grande importante para nesta pesquisa.

⁵ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Habilidades relacionadas à argumentação constantes em documentos oficiais

Em relação à competência argumentativa, vários documentos oficiais que norteiam o ensino, como o CBC, a BNCC e o OCDE, por exemplo, estabelecem diversas habilidades fundamentais à formação da competência argumentativa.

1- CBC

O CBC (2005, p. 38-39; 46-47) define uma série de habilidades argumentativas para as séries finais do ensino fundamental:

- Reconhecer e usar, em um texto, estratégias de representação e de não representação de seus interlocutores.
- Interpretar efeitos de sentido decorrentes da representação ou da não representação, em um texto, de suas vozes (locutoras ou sociais) e alocutários.
- Reconhecer e explicar estratégias de modalização e argumentatividade usadas em um texto e seus efeitos de sentido.
- Usar estratégias de modalização e argumentatividade na produção de textos em função dos efeitos de sentido pretendidos.
- Reconhecer e usar focos enunciativos (pontos de vista) adequados aos efeitos de sentido pretendidos.
- Reconhecer posicionamentos enunciativos presentes em um texto e suas vozes representativas.
- Identificar relações de diversidade (contradição, oposição) ou de semelhança (aliança e/ou complementação) entre posicionamentos enunciativos presentes em um texto.
- Representar, produtiva e autonomamente, posicionamentos enunciativos em textos.
- Posicionar-se criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto.
- Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa.

2- BNCC

A BNCC (2016, p. 355), ainda em processo de finalização, também estabelece as habilidades para a formação da competência argumentativa dos estudantes das séries finais do ensino fundamental:

Para o 8º ano:

- Utilizar argumentos e contra-argumentos que apontem com clareza a direção argumentativa que se quer defender em artigo de opinião.
- Empregar elementos de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase, coerentes com o posicionamento sobre o tema.

Para o 9º ano:

- Produzir artigo de opinião utilizando tipos de argumento e conectores adequados à situação de comunicação.
- Utilizar diferentes tipos de argumentos – de autoridade, por comprovação, por exemplificação, de causa e consequência – na construção de gêneros argumentativos.

3- OCDE

A OCDE (2006) apresenta, através do projeto DeSeco⁶ aliado ao Pisa⁷, o marco conceitual que propõe as três grandes categorias nas quais se classificam as competências básicas: (1) usar ferramentas de maneira interativa (linguagem/tecnologia); (2) interagir em grupos heterogêneos; (3) atuar de forma autônoma.

Na primeira categoria - “usar ferramentas de maneira interativa” - o marco conceitual da OCDE (2006, p. 9) agrupa as seguintes competências:

⁶ Projeto Definição e Seleção de Competências da OCDE.

⁷ *Programa for International Student Assessment* (PISA em inglês), que significa Avaliação Internacional para estudantes (PISA, sigla em inglês), cujo objetivo é avaliar se os estudantes que estão na etapa final da escolaridade básica (na faixa etária de 15 anos) alcançaram as habilidades e competências necessárias para uma real atuação em sociedade.

- Uso interativo da linguagem, dos símbolos e dos textos.
- Uso interativo do conhecimento e da informação.
- Uso interativo da tecnologia.

Na segunda categoria – “interagir em grupos heterogêneos” – a OCDE (2006, p. 11) apresenta as competências de:

- Relacionar-se bem com os outros;
- Cooperar e trabalhar em equipe;
- Administrar e resolver conflitos.

E por fim, na terceira categoria – “atuar de forma autônoma” – a OCDE (2006, p. 13) relaciona as seguintes competências:

- Atuar dentro do contexto de um grande panorama;
- Formar e conduzir planos de vida e projetos pessoais;
- Defender e assegurar direitos e interesses.

Segundo esse documento, dentre outras habilidades, a competência de “defender e assegurar direitos e interesses” implica em: construir argumentos para que nossos direitos e necessidades sejam reconhecidos; sugerir mudanças e soluções alternativas. (OCDE, 2006, p. 15).

Cafieiro (2005, p. 39) apresenta habilidades - denominadas “habilidades de letramento”: “habilidades daqueles que vão além do processo de decodificação, que compreendem e fazem uso de textos que circulam socialmente” - fundamentais para que um leitor interaja de forma competente (proficiente) com o texto escrito. O leitor competente é visto como aquele que “possui um conjunto de habilidades e sabe usar essas habilidades na leitura dos diversos gêneros que circulam na sociedade”.

A partir de Cafieiro (2005, p. 41-44), apontamos, dentre essas habilidades, algumas relacionadas à competência argumentativa:

- Estabelecer relação entre elementos de referência⁸.
- Estabelecer relações lógico-discursivas.

⁸ Cf. Cafieiro (2005) trata-se de elementos que contribuem para que o leitor saiba sobre o que o texto está falando; que estabelecem a continuidade do texto, apresentando e fazendo retomadas que possibilitam a progressão textual - pronomes, expressões nominais, artigos, advérbios.

- Identificar tese defendida no texto.
- Identificar argumentos usados para comprovar tese.
- Estabelecer relações entre tese e argumentos.
- Identificar diferentes funções ou finalidade dos gêneros textuais (para que serve o texto: informar, convencer, divertir).
- Identificar o efeito de sentido provocado pela seleção de palavras e outros recursos da língua.
- Identificar o assunto principal do texto.
- Dar um título adequado.
- Relacionar textos de mesmo tema.
- Lidar com as hipóteses que formula na leitura, buscando no texto formas de comprová-las.
- Ter atitude crítica diante de textos persuasivos

Em Leal (2016) também encontramos um vasto conjunto de habilidades argumentativas, do qual destacamos:

- Situar o raciocínio lógico como experiência mental que modifica modos de pensar e de entender o mundo.
- Identificar vozes e posicionamentos enunciativos que compõem a persuasão.
- Identificar gêneros específicos do discurso argumentativo em seus diferentes domínios.
- Identificar proposição ou tese.
- Identificar proposta ou tema: questão polêmica implícita no texto. Posicionar-se a respeito da questão polêmica presente no texto.
- Identificar argumentos que sustentam a tese do locutor, assegurando a veracidade ou validade dela e permitindo-lhe chegar à conclusão.
- Reconhecer estratégias de organização da argumentação.
- Refutar argumentos, utilizando-se de novos dados, fatos e ideias.
- Produzir sequências argumentativas usando, adequadamente, operadores lógicos.
- Modalizar enunciados apresentados, de forma a obter determinado efeito de sentido.

As diversas habilidades apresentadas nesta seção são fundamentais para a formação de um sujeito letrado, compreendido como aquele que consegue manusear e produzir textos do seu cotidiano, ou seja, que consegue fazer uso da escrita em diferentes práticas sociais.

Habilidades selecionadas para a elaboração do projeto de ensino aqui apresentado

- Identificar tese defendida no texto.
- Identificar argumentos contrários ou favoráveis à tese.
- Estabelecer relações entre teses e argumentos.
- Identificar tipos de argumentos e seus efeitos de sentido.
- Utilizar diferentes tipos de argumentos na construção de gêneros argumentativos.
- Utilizar argumentos e contra-argumentos que apontem com clareza a direção argumentativa que se quer defender em um texto argumentativo.
- Identificar os efeitos de sentido dos operadores e modalizadores discursivos para a construção da argumentação e da coerência textual.
- Usar estratégias de modalização e argumentatividade na produção de textos em função dos efeitos de sentido pretendidos.
- Reconhecer posicionamentos enunciativos presentes em um texto e suas vozes representativas.
- Ter atitude crítica diante de textos persuasivos

A seleção de tais habilidades deu-se, principalmente, em virtude do público-alvo da proposta de ensino apresentada neste trabalho, ou seja, estudantes que estão concluindo o ensino fundamental.

2.3.4 Letramento

Esta pesquisa compreende letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas, de alguma maneira, à escrita. Tais práticas inserem-se em contextos específicos e apresentam objetivos também específicos. Neste sentido, letrar vai além de alfabetizar, trata-se de ensinar a ler e a escrever em contexto. Para Soares (2003) letramento é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, isto é, o “uso social da leitura e da escrita em situações concretas de comunicação”. De acordo com Leal (2004) letramento é uma prática que se manifesta em diferentes situações, espaços e atividades; que pode favorecer e propiciar novas e diferenciadas relações aos sujeitos, consigo mesmo, com o mundo e com o conhecimento.

No mundo contemporâneo, conforme Bazerman (2007, p. 69), “é cada vez mais difícil encontrar atividades em que não haja algum componente de atividade de letramento integrado de modo essencial.” O ciberespaço e a cibercultura (LEVY, 1999) demandam dos sujeitos novas práticas de leitura e de produção escrita. Nesse espaço de diversidades, de acordo com Rojo (2012), espera-se “que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade”. Tais atitudes são fundamentais nas sociedades multiletradas, onde “a maioria das pessoas participa de muitas variedades de configurações sociais, cada uma delas com seu próprio conjunto de práticas de letramento.” (BAZERMAN, 2007, p. 73).

Ribeiro (2016, p. 163), por sua vez, defende que os diferentes contextos e suportes, nos quais os textos circulam atualmente, proporcionam diferentes “letramentos” e, nesse sentido, distingue “letramento tradicional” de “letramento digital”. Para ela, “ser letrado digitalmente significa modificar os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não verbal” e “compreender as diferenças impostas pelo suporte digital”.

Entretanto, essa sociedade contemporânea apresenta uma “multiplicidade cultural das populações” e uma “multiplicidade semiótica de constituição dos textos

por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012). Diante disso, o conceito de “multiletramentos” parece mais consistente. Assim, letrar parece não ser mais suficiente, é preciso “multiletrar”. De acordo com Dionísio (2014, p. 41) é necessário “buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos”. Dessa forma, é possível compreender as práticas de multiletramentos como “processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias” (DIONISIO, 2014, p. 41). Esses multiletramentos, conforme Rojo (2012) são “interativos e colaborativos”; “fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade”; “são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

2.3.5 Os jogos digitais como ferramentas de aprendizagem

O uso de jogos digitais de aprendizagem de línguas, em especial de LP, ainda é incipiente no âmbito escolar. De acordo com algumas pesquisas sobre jogos digitais e ensino de língua, como a de Ribeiro (2013), dentre os fatores apontados como obstáculos para a inclusão das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem na escola estão: a falta de estrutura das escolas, a formação deficiente dos docentes no que tange ao uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas e a resistência de muitos profissionais em atualizar-se e enfrentar os novos desafios no contexto educacional, em virtude da desmotivação oriunda de outras questões como a desvalorização profissional, a sobrecarga de trabalho e condições desfavoráveis vivenciadas por grande parte dos professores das escolas públicas brasileiras. Apesar desse cenário, há uma crescente produção científica sobre o tema.

É importante que a utilização pedagógica do jogo tenha uma finalidade específica, ou seja, que o professor tenha clareza dos objetivos que deseja alcançar ao incluir este objeto em sua metodologia de ensino, para que o jogo possa ser explorado em todas as suas potencialidades. Jogar é uma prática prazerosa, que entretém e diverte, pode ser desafiante e instigante também. Conforme Huizinga

(2001) o jogo é “uma forma específica de atividade”, é “significante” (contém um determinado sentido) e “exerce uma função social”. Nesta visão, o ato de jogar é cultural. O jogo, que carrega em si um aspecto lúdico, é uma atividade comum nas sociedades, afinal, desde crianças os sujeitos jogam como forma de interação e diversão e o apreço por jogos de diferentes tipos não se perde com o fim da infância. Para Huizinga (2001) o jogo é um elemento tão importante quanto o “raciocínio” e o “fabrico de objetos” e, por isso, acredita que assim como as expressões *homo sapiens* e *homo faber*, a expressão *homo ludens* deve integrar a nomenclatura de sua obra.

É interessante observar que nos anos iniciais de escolarização, o uso de jogos como recurso pedagógico na sala de aula é bastante comum, no entanto, no Ensino Fundamental II, sobretudo nos anos finais, os jogos muitas vezes são esquecidos. Ribeiro (2013) defende que os jogos são dispositivos de ensino e treinamento efetivos para alunos de qualquer idade, e em muitas situações, porque são altamente motivadores e comunicam muito eficientemente conceitos e fatos em muitas áreas. O jogo cria representações dramáticas do problema real que está sendo estudado e ainda:

pode auxiliar o aluno, a partir da realidade simulada, por exemplo, a criar hipóteses e testá-las, e a interagir sócio-discursivamente com o próprio “game”⁹, com os colegas e com o professor. Esse processo proporciona uma aprendizagem mais dinâmica, interessante e motivadora.

(RIBEIRO, 2013, p. 15)

Os jogos permitem que os jogadores assumam papéis realistas, encarem problemas, formulem estratégias, tomem decisões e recebam *feedback*¹⁰ rápido da consequência de suas ações (ABT, *apud* RIBEIRO, 2013, p. 45-46). Ao discutir sobre os benefícios do uso de jogos (não necessariamente educacionais) na sala de aula, Ribeiro (2016, p. 163) defende que “a origem sociocultural do jogo, aliada ao exercício do pensamento” abre caminhos para a possibilidade de utilizar os jogos na escola, como recurso didático-pedagógico e, assim, mediar oportunidades de desenvolvimento cognitivo.

⁹“Game” é um termo da Língua Inglesa que, neste caso, se refere a um jogo eletrônico.

¹⁰ Termo da Língua Inglesa que significa retorno, comentário.

É crescente o número de estudos que evidenciam os benefícios de jogos digitais na educação, devido a seu grande potencial no auxílio à aprendizagem. Savi e Ulbricht (2008) destacam alguns benefícios que os jogos digitais educacionais podem trazer para o processo ensino-aprendizagem, dentre eles: efeito motivador e facilitador de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades cognitivas, aprendizado por descoberta, experiência de novas identidades, socialização, coordenação motora, comportamento *expert*.

Tarouco *et al.* (2004) discutem a importância dos jogos educacionais na educação como forma de motivação do aluno, sua pesquisa fortalece a importância de se tentar incluir esses recursos como ferramentas pedagógicas. Araújo e Filho (2009) apresentam um jogo educacional para o ensino e desenvolvimento de estratégias de leitura. Segundo esses pesquisadores, o resultado indicou que houve 96% de interesse na realização da atividade. Os dados também evidenciaram que o grau de interesse dos alunos e professores pela tarefa de leitura aumenta em função do suporte do texto (ARAÚJO; FILHO, 2009). Araújo, Ribeiro e Santos (2012) analisam as atitudes responsivas de alunos do 1º ano do Ensino Médio durante a interação com textos em um jogo educativo de Língua Portuguesa. Nessa pesquisa, foram evidenciados autonomia e atitude durante o processo de significação do texto. Reis e Bilião (2014) apresentam um mapeamento bibliográfico de artigos sobre o uso de jogos na educação, publicados no período de 2009-2013, em revistas brasileiras da área de Educação e Linguística Aplicada. Através dessa investigação, os autores concluíram que o número de publicações ainda é pequeno e que embora se note uma expansão nesta área de pesquisa, percebe-se a necessidade de profissionais qualificados na área de Linguística, tanto para desenvolver jogos educacionais, quanto para aplicá-los em sala de aula.

2.3.6 Jogo digital comercial e Jogo digital educacional

O jogo digital é um objeto voltado para o entretenimento e diversão. Ele precisa ser atrativo para despertar o interesse do jogador: desafio e estratégias são dois elementos sempre presentes nos jogos mais apreciados, principalmente por

crianças e adolescentes. Distintamente, o jogo digital educacional não tem como foco principal a diversão. Embora possa e deva ser lúdico, atrativo e interessante, o jogo educacional é elaborado a partir de objetivos pedagógicos e de determinados critérios que o delimitam como um objeto de aprendizagem (OA).

Contrariando os critérios que definem um jogo digital como ferramenta de ensino, Ribeiro (2016) defende o uso de qualquer jogo digital como ferramenta educacional para o ensino da leitura e/ou da escrita, independente se esse foi ou não elaborado com fins pedagógicos. Segundo Ribeiro (2016, p. 167), os jogos digitais podem contribuir com “a formação de habilidades distintas e específicas enquanto divertem”, “levam à construção do conhecimento de forma prazerosa e lúdica”. Além disso, a pesquisadora acredita que os jogos digitais online têm o potencial de: ampliar e promover o letramento; fomentar a participação do estudante na construção de seu conhecimento; gerar motivação intelectual e cognitiva, auxiliando a participação em práticas de leitura e de escrita; contribuir no processo de alfabetização.

Partindo de uma visão distinta, Savi e Ulbricht (2008) destacam que um jogo educacional deve apresentar características específicas: deve possuir objetivo pedagógico e sua utilização deve estar inserida em um contexto e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia. Nesta mesma vertente, Araújo (2010) explica que “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado como suporte ao ensino” é um OA, desde que, como uma atividade de ensino, apresente objetivo específico e estimule a reflexão do aluno. Segundo essa visão, um OA pode ser criado em qualquer mídia ou formato, pode conter imagem animação, textos, hipertextos e simulação da realidade.

Alguns dos critérios que definem o que é um OA, permitindo sua inserção em um ambiente de aprendizagem específico, podem delimitar a distinção entre jogo digital educacional e jogo comercial. O primeiro é caracterizado como um objeto de apoio ao ensino, enquanto o segundo é objeto de entretenimento. Tais critérios são encontrados nos estudos de Mendes, Souza e Caregnato (2004), cujos resultados indicam que para ser considerado um OA o recurso deve apresentar determinados aspectos.

Reusabilidade

Refere-se à capacidade de um OA ser reutilizável diversas vezes em diversos ambientes de aprendizagem. Segundo Tarouco et al. (2007) esse critério “pressupõe a existência de um sistema de catalogação de objetos de aprendizagem com vistas a assegurar acessibilidade”. A reusabilidade, de acordo com Tarouco *et al.* (2007) implica considerar aspectos relativos à interoperabilidade.

Interoperabilidade

É a capacidade que um OA tem de operar através de vários equipamentos, sistemas operacionais e navegadores web.

Durabilidade

Diz respeito à possibilidade de um OA continuar sendo usado independentemente de mudança de tecnologia.

Adaptabilidade

É a propriedade que um OA tem de ser adaptável a qualquer ambiente de ensino. Trata-se uma propriedade desejável, já que permite modificações tendo em vista as diferentes situações de aprendizagem.

Granularidade

Refere-se ao fato de um OA apresentar conteúdo em pedaços (conjunto de sub-partes) facilitando sua reusabilidade. Os jogos digitais apresentam baixo grau de granularidade, uma vez que dificilmente podem ser usados como componente de outros OA, pois já são combinações de outros objetos de maior granularidade.

Acessibilidade

Refere-se à facilidade de acesso via internet; à possibilidade de ser utilizado em diversos locais e ainda; à potencialidade de atender a usuários com necessidades especiais.

No *Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos (PASP)*, elaborado por Ribeiro (2013) outros critérios para avaliação de jogos digitais são apontados:

- Concepção de linguagem;
- Tipo de ensino;
- Estruturação de conteúdo;
- Sistemas de ajuda;
- Objetivo de aprendizagem.
- Usabilidade;
- Interatividade;
- Documentação e Material de Apoio.

Enfim, pesquisas sobre o uso de jogos digitais na educação apontam que a utilização desses OA pode ser benéfica para o aprendizado. Como afirma Tarouco *et al* (2004) “jogar é participar do mundo de faz de conta, dispor-se às incertezas e enfrentar desafios (...)”.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo está dividido em seis seções. Na primeira seção há uma breve apresentação dos caminhos trilhados no decorrer deste trabalho: como a pesquisa foi planejada, qual é seu foco, as escolhas feitas, enfim, em que a proposta está centrada. Na segunda seção, o intento é justificar o propósito de desenvolver um jogo digital educacional. Da mesma forma, na terceira seção, justificamos o porquê de se optar pelo gênero discursivo artigo de opinião. Na quarta seção, apresentamos as estratégias selecionadas para o ensino proposto neste trabalho. Na quinta seção, são expostas a ideia e a proposta do jogo da argumentação desenvolvido na pesquisa. Por fim, na seção seis, são apresentados os procedimentos para elaboração dos módulos didáticos: a organização e os objetivos das oficinas que os compõem.

3.1 Percurso da pesquisa

Esta pesquisa foi planejada como pesquisa de intervenção, de natureza qualitativa, visto que a prática seguida de reflexão é o caminho investigativo privilegiado em investigações dessa natureza. O objetivo principal foi elaborar um jogo digital educacional juntamente com módulos didáticos para o ensino de estratégias argumentativas. Este objetivo baseia-se, em parte, em nossa prática docente, que nos permite observar a necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes em relação à argumentação.

Definido o recorte da pesquisa, foi preciso delimitar se o foco estaria na oralidade ou na escrita, já que os problemas quanto ao desempenho argumentativo podem ser notados tanto nas práticas de oralidade, quanto nas práticas de escrita. Decidimos pela escrita, uma vez que argumentar por escrito apresenta-se como uma tarefa ainda mais difícil para os estudantes, muitos dos quais chegam às séries finais do ensino fundamental com sérios problemas na produção de texto escrito. Sendo assim, um trabalho com a escrita torna-se de grande relevância. Além disso, a produção de um texto escrito de caráter argumentativo é uma demanda social, que acaba por tornar-se um obstáculo na vida daqueles que não a dominam.

Diante disso, passamos a refletir sobre possibilidades de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e motivador. Pensamos que seria interessante incluir ferramentas digitais para a aprendizagem, recurso apontado, por um número crescente de estudos e pesquisas, como benéfico para o aprendizado. Logo, decidimos por um jogo digital educacional.

Além de um jogo da argumentação, definimos elaborar dois conjuntos de atividades: um para compor o jogo e outro para o que denominamos de módulos didáticos, uma sequência de atividades organizadas em oficinas.

Optamos pelo gênero discursivo artigo de opinião para trabalhar as estratégias argumentativas, tanto no jogo, quanto nas oficinas dos módulos didáticos. Embora o foco não seja o ensino do gênero em si, acreditamos ser fundamental que o estudante compreenda o funcionamento do gênero e suas condições de produção e, assim, perceba as estratégias utilizadas para a construção dos pontos de vista, pois, conforme Cafieiro (2010) “é importante que os textos sejam apresentados aos alunos para que conheçam seu conteúdo, sua forma, a organização particular dada aos recursos linguísticos em cada um deles, seu funcionamento social”. (CAFIEIRO, 2010, p. 93).

Enfim, a proposta desta pesquisa centrou-se no estudo da base teórica, na construção do jogo da argumentação e na elaboração dos módulos didáticos, uma vez que o tempo de mestrado é exíguo para a aplicação do material didático, tarefa que pretendemos executar em outra oportunidade.

3.2 Por que desenvolver um jogo digital educacional?

Acreditamos que o jogo digital possa ser uma valiosa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. O jogo, como afirma Huizinga (2004), é um elemento cultural. Então podemos afirmar que o ato de jogar é parte integrante da vida. Pensamos que o desejo, a disposição, o interesse e a motivação são peças-chaves para um aprendizado eficiente e efetivo. Assim, a ideia de elaborar um jogo digital para o ensino de determinado conteúdo e desenvolvimento de habilidades específicas surge como possibilidade promissora para modificar uma prática

pedagógica, tornando-a, assim, mais eficiente. Afinal, nossos alunos saem da escola sem as capacidades e habilidades que têm o direito de dominar. Levar o jogo digital para a sala de aula é, também, uma tentativa de resgatar o interesse pela construção do conhecimento formal e a motivação pelo aprendizado.

O conhecimento nunca esteve tão acessível como nesta Era digital. Porém, é preciso saber buscá-lo, compreendê-lo e até mesmo construí-lo. Rojo (2012) salienta como as novas e diversas tecnologias digitais da informação e da comunicação dominaram a vida das pessoas, mantendo todos “permanente e globalmente conectados”; alterando “as barreiras de espaço e de tempo”. Tecnologias essas que são “as ferramentas e as formas principais do trabalho em nossas sociedades urbanas contemporâneas”. (ROJO, 2010, p. 27-28).

Desse modo, torna-se difícil pensar a vida na contemporaneidade, sem as tecnologias digitais. Vivemos em uma “sociedade em rede”, na qual praticamente todas as formas de práticas sociais são influenciadas pela internet, pelos seus usos e pelas suas aplicações. Basta estar conectado à internet para se ter acesso a uma infinidade de recursos.

Em um mundo cada vez mais tecnologicamente organizado, em que o acesso à informação é imediato para uma parcela significativa da população, a escola é chamada a considerar as potencialidades desses recursos tecnológicos para o alcance de suas metas. Uma parcela considerável de crianças, adolescentes e jovens brasileiros e brasileiras estão imersos, desde muito cedo, na cultura digital, explorando suas possibilidades.

(BNCC, p. 50)

Neste mundo, em que cada vez mais as interações *virtualizam-se*, crianças, adolescentes e jovens passam longas horas absorvidos e envolvidos em aventuras e desafios do ciberespaço, conforme definição de Levy (1999). Este espaço virtual oferece diferentes práticas de leitura e de escrita e permite novas formas de construir conhecimento. Contudo, por diversas razões, que não nos cabe discutir neste trabalho, a escola ainda não se apropriou dessa cultura digital para o ensino.

Em suma, o jogo digital é apontado, em diversas pesquisas, como um recurso pedagógico que pode ser interessante e trazer benefícios reais para a

aprendizagem, por ter o potencial de: resgatar o interesse em aprender, motivar uma aprendizagem mais significativa, tornar o aprendizado mais dinâmico e lúdico, entre outros. Segundo Abt (1970, apud Ribeiro, 2013),

Jogos são dispositivos de ensino e treinamento efetivos para alunos de qualquer idade, e em muitas situações, porque são altamente motivadores e comunicam eficientemente conceitos e fatos em muitas áreas. Eles criam representações dramáticas do problema real que está sendo estudado. Os jogadores assumem papel realista, encaram problemas, formulam estratégias, tomam decisões e recebem feedback rápido da consequência de suas ações.

(ABT, 1970, p.13, apud RIBEIRO, 2013, p.45-46)

Assim, entendemos que um jogo digital pode ser um instrumento benéfico para o ensino de LP. Entretanto, temos consciência que, para alcançar resultados positivos é fundamental definir claramente os objetivos didático-pedagógicos. Apesar de haver, em alguns poucos repositórios, jogos educacionais online para o ensino de língua portuguesa, decidimos por elaborar o design de um jogo digital, com as especificidades que atendam aos objetivos de ensino estabelecidos e atividades voltadas para o desenvolvimento de determinadas habilidades argumentativas.

Essa decisão apresenta-se como um passo para a integração ensino e aprendizagem. As experiências que se pretende proporcionar colocam o aluno como alguém que manipula uma ferramenta digital para desenvolver determinadas habilidades e conhecimentos. No entanto, reconhecemos que será preciso avançar para que o aluno seja o próprio desenvolvedor de jogos. Nesta pesquisa, a proposta é que o aluno aprenda mais e desenvolva melhor suas competências discursivas em relação às estratégias argumentativas. Pensamos que, com competências consolidadas e diante de condições tecnológicas e digitais apropriadas, o aluno pode ser capaz de fazer o caminho inverso.

3.3 Por que o gênero artigo de opinião?

A opção pelo gênero discursivo artigo de opinião deu-se em virtude de esse ser um gênero discursivo predominantemente argumentativo. Nele os enunciadores têm como objetivo principal a defesa de um ponto de vista sobre uma questão que desperta opiniões divergentes. Trata-se de um gênero que possibilita ao professor mostrar aos estudantes os diferentes lados de uma mesma questão, isto é, os diferentes posicionamentos acerca de um mesmo tema. Além disso, trata-se de um gênero que circula amplamente na sociedade, já que faz parte domínio jornalístico. O aluno precisa aprender a ler, a escrever, falar e ouvir na escola os gêneros de textos que lhe serão úteis. (CAFIEIRO, 2005, p.25).

Ler diversos artigos de opinião, sobre questões variadas, pode contribuir para que o estudante perceba o modo de funcionamento do texto argumentativo em distintas situações de produção, uma vez que “cada texto pede uma leitura diferente, já que o leitor não usa sempre os mesmos modos de ler.” e “cada gênero exige habilidades diferentes”. (CAFIEIRO, 2010, p. 93; CAFIEIRO, 2005, p.40).

A leitura de textos desse gênero visa que os alunos dialoguem com pontos de vista diversos sobre questões polêmicas variadas e, com isso, possam assumir seu próprio posicionamento.

3.4 Estratégias selecionadas para o ensino

O ensino das estratégias argumentativas foi pensado com base na concepção assumida por Amossy (2006-2006), “uma concepção mais larga de argumentação, entendida como a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário”.

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa considera como estratégias argumentativas: os tipos de argumentos e as técnicas de persuasão apresentadas em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2009) e Fiorin (2015);

os operadores argumentativos e os modalizadores discursivos, conforme Koch (1984, 1996) e os movimentos retóricos propostos por Graff (2011).

A partir do referencial teórico adotado definimos as estratégias argumentativas, apresentadas nos quadros a seguir.

QUADRO 5

Estratégias argumentativas selecionadas em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005),
Abreu (2009) e Fiorin (2015)

Estratégias argumentativas

Argumento de definição
 Argumento de comparação
 Argumento de autoridade
 Argumento pelo exemplo
 Analogia
 Fatos
 Perguntas capciosas
 Paradoxos
 Ironia
 Comparação
 Implicação
 Oposição
 Refutação
 Contra-argumentação
 Argumentos que apelam para o *phatos*
 Recurso ao *ethos* do enunciador

Fonte: Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2009), Fiorin (2015).

Com base em Koch (1984, 1996) propomos o ensino dos seguintes operadores argumentativos.

QUADRO 6

Operadores argumentativos selecionados em Koch (1984, 1996)

Relações	Operadores argumentativos
Disjunção	Ou
Condicionalidade	Se, caso, desde que
Causalidade	Já que, visto que, tanto (assim) que, porque, então, assim, por isso, para que, para, a fim de
Mediação	Para que, para, a fim de
Conjunção	E, também, tanto quanto/como, além disso, além de, nem (e=não), não só...mas também, ainda
Contração	E (= mas), mas, no entanto, porém, contudo, entretanto, todavia, apesar de, embora, ainda que
Explicação	Pois, porque
Conclusão	Assim, portanto, logo, Por isso, então, pois, por conseguinte
Mudança de estado	Já
Marcador de excesso (introduz argumento favorável)	Ainda
Inclusão/exclusão	Até, mesmo, também, inclusive, só, somente, apenas, senão
Retificação	Aliás, ou melhor, isto é
Situação	Afinal, então
Asserção derivada (esclarecer, retificar)	Isto é, quer dizer, ou seja, em outras palavras

Os modalizadores, conforme define Koch (1984), indicam as intenções, sentimentos e atitudes do enunciador em relação ao seu discurso. Podem funcionar como modalizadores discursivos:

- Expressões linguísticas que se apresentam sob a forma de orações - “orações principais que indicam o grau de engajamento do locutor com relação ao conteúdo proposicional veiculado pelas encaixadas” (KOCH, 1984, p. 140);
- Advérbios e locuções atitudinais – expressam “estados psicológicos do locutor diante dos fatos veiculados nos enunciados”. (KOCH, 1984, p. 140).

QUADRO 7

Modalizadores discursivos selecionados em Koch (1984, 1996)

Orações modalizadoras/ Modalizadores
É certo que...
Tenho certeza que ...
É evidente/ claro que..
É possível/ provável que...
Eu acho/penso/imagino/ creio que...
É bom que...
É lamentável que ...
É pena que...
Desejo que...
Infelizmente...
Lamentavelmente...

Fonte: Koch (1984, 1996)

Em Graff (2011) foram selecionados movimentos retóricos. Modelos retóricos ou movimentos retóricos são entendidos como recursos que podem ser usados para a persuasão, ou seja, como estratégias argumentativas.

QUADRO 8

Movimentos retóricos selecionados em Graff (2011)

Movimentos retóricos	Modelos
Transformar em sua opinião algo que está no dizer dos outros.	Sempre acreditei / acredito que... ...costumava pensar / penso que... ...não posso deixar de pensar que ... Acredito / Creio que...
Introduzir algo implícito ou suposto.	O enunciador assume / acredita / pensa / defende / admite / explica que...
Discordar, com argumentos.	Discordo do ponto de vista de..., porque, conforme...
Concordar, com argumentos.	Concordo que..., pois...
Concordar, com diferença.	Concordo que...mas...
Concordar e discordar ao mesmo tempo.	Embora eu concorde que..., não posso aceitar que... Embora discorde de ..., concordo plenamente com... Estou em dúvida a respeito ... Por um lado, concordo que... Por outro, não tenho certeza se... Tenho opiniões diferentes sobre esta questão. Eu realmente apoio a posição ..., mas, em minha opinião ...

Capturar a ação do enunciador.	...reconhece/ concorda/ argumenta/ acredita/ nega (não nega) / alega/ reclama /
Resumir a opinião dos enunciadores.	admite / demonstra / lamenta / sugere / observa/ nos lembra que...
Fazer concessões ao mesmo tempo mantendo seu argumento.	Apesar de eu admitir que..., ainda sustento que... Embora seja verdade que...isso não quer dizer que... Por um lado concordo que... Por outro insisto que...
Considerar objeções.	É claro que muitos provavelmente discordem de... ...No entanto, alguns podem contestar minha opinião, insistindo em que...
Iniciar com o que os enunciadores estão dizendo.	De acordo com... No ponto de vista de... Segundo... O enunciador sustenta que...
Introduzir "pontos de vista padrão".	Segundo o a visão convencional... O senso comum parece ditar ... Costuma-se dizer que... Minha vida inteira ouvi dizer que... Você pode pensar que... Muitas pessoas acham que...

Fonte: Graff (2011)

A proposta de utilizar estes modelos não é padronizar nem limitar a produção escrita dos estudantes. Ao contrário disso, é auxiliá-los a dialogarem com as vozes enunciativas presentes nos artigos de opinião e, conforme Graff (2011), estimular a criação de ideias, isto é, a partir destes modelos, outras possibilidades de organizar as ideias podem ser pensadas, pois segundo Graff (2011), os modelos têm o potencial de

Ajudar os alunos a fazer uma série de movimentos sofisticados que não poderiam realizar de outra forma: resumir o ponto de vista a que o escritor está respondendo, marcar a transição de um ponto de vista de uma fonte para seu próprio ponto de vista, fornecer contra-argumentos e explicar o que está em jogo em primeiro lugar. Ao mostrar aos alunos como fazer esses movimentos, os modelos fazem mais do que organizar ideias, eles estimulam a criação das ideias. (GRAFF, 2011, p. xviii).

É nesta perspectiva que foram utilizados modelos retóricos, concebidos como recursos que podem ser usados para a persuasão, ou seja, como estratégias argumentativas.

A seleção das estratégias para o ensino com vistas à formação do aluno levou em conta o público-alvo (alunos do 9º ano do ensino fundamental), a idade e a maturidade dos estudantes, e as habilidades pretendidas.

3.5 O jogo da argumentação

A ideia de desenvolver um jogo digital educacional fundamentou-se na experiência de sala de aula, que nos permite conhecer os modos de vida dos adolescentes, sua relação com o conhecimento, com o ensino formal e com as tecnologias. Partimos dos pressupostos de Huizinga (2004, p. 6-7) sobre jogo, concebido como “forma específica de atividade” e “fator cultural da vida”. A proposta de elaborar o jogo da argumentação justifica-se pelo desejo de promover um aprendizado mais lúdico e significativo para os alunos, que desperte o interesse para a discussão de questões polêmicas e de relevância social. Observamos que, dentre os diversos recursos e aplicações disponíveis na *web*, os jogos, acessados em busca de divertimento e diversão, são um dos que mais despertam o interesse dos adolescentes.

As pesquisas sobre jogos digitais e ensino apontam vários benefícios em aliar essa ferramenta à prática pedagógica. O uso de jogos digitais pode proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica, interessante e motivadora. (RIBEIRO, 2013). No entanto, a escola, de maneira geral, segue um caminho oposto, mantendo práticas

ainda desvinculadas do contexto digital, isto é, a cultura digital não é uma realidade nas escolas públicas brasileiras. Assim, nos propusemos ao desafio de idealizar um jogo digital como OA para ensinar estratégias argumentativas e assim, buscar capacitar nossos alunos para a produção escrita de textos argumentativos.

Todos os procedimentos na elaboração do jogo, como, por exemplo, a escolha do conteúdo, do tema, do tipo de atividades, dos textos, enfim, de todo o material que o constitui estão relacionados ao objetivo delimitado para o ensino: desenvolver uma competência argumentativa na produção de textos escritos. Com o intento de não perder de vista os objetivos propostos, a idealização do design pedagógico do jogo norteou-se pelas seguintes questões:

- 1) Qual é o público-alvo?
- 2) Como será abordado o conteúdo?
- 3) Quais tipos de atividades comporão o jogo?
- 4) Quais os objetivos das atividades?
- 5) Qual o contexto do jogo?
- 6) Qual será a questão polêmica abordada?
- 7) Em que o jogo pode contribuir para o ensino?

A questão polêmica discutida no jogo é: “A maioria penal deve ser reduzida de 18 para 16 anos de idade como uma das formas de combater a delinquência juvenil?”. Pensamos que essa questão pode despertar o interesse e motivar debates entre os estudantes. O jogo compõe-se de cinco etapas (níveis), em cada nível é acionada uma habilidade específica.

QUADRO 9

Habilidades Básicas acionadas no jogo da argumentação

Nível	Habilidade
Nível 1	Identificar argumentos contrários ou favoráveis à questão usados para comprovar a tese.
Nível 2	Estabelecer relações entre teses e argumentos.
Nível 3	Identificar tipos de argumentos e seus efeitos de sentido.
Nível 4	Identificar os efeitos de sentido dos operadores e modalizadores discursivos para a construção da argumentação e da coerência textual.
Nível 5	Produzir, de maneira competente, um artigo de opinião.

Fonte: Elaborado pela autora

Cada nível foi dividido em fases. O nível um apresenta três fases: na primeira fase o jogador identifica argumentos contrários ou favoráveis à questão polêmica; na segunda fase, além de identificar se o argumento é favorável ou contrário, o jogador deve avaliar o grau de importância de cada argumento para a fundamentação de seu ponto de vista; na terceira e última fase deste nível o jogador é desafiado a identificar os argumentos que sustentam ou refutam uma tese.

O nível dois apresenta duas fases: a primeira fase trabalha opiniões e argumentos de dois artigos de opinião; a segunda fase propõe a simulação de uma realidade, em que uma página de *facebook* é simulada para que o jogador relacione argumentos e teses.

O nível três apresenta três fases: na primeira e segunda fase o jogador classifica os tipos de argumentos; na terceira fase o jogador é levado a se posicionar em relação a diferentes opiniões sobre a questão polêmica.

O nível quatro apresenta três fases: na primeira e segunda fase o jogador irá identificar e utilizar operadores argumentativos, na terceira fase o foco são os modalizadores discursivos que são trabalhados.

O quinto e último nível desafia o jogador a produzir um artigo de opinião. Somente após concluir todas as fases de um nível o jogador poderá avançar para o nível seguinte. Defendemos que o jogo poderá permitir que os alunos apropriem-se de estratégias que os auxiliem na produção de textos mais consistentes, coerentes e persuasivos.

A metodologia proposta para o desenvolvimento do jogo é a programação Java Orientada a Objetos. Java é uma tecnologia criada pela *Sun Microsystems*. A linguagem orientada a objetos parte da ideia de que o programador cria um objeto e vincula ações a este objeto. Desta maneira ações e dados ficam em conjuntos. Em uma aplicação *Java*, os objetos interagem entre si trocando informações. Este modelo de programação aperfeiçoa o desenvolvimento de uma aplicação, através da reutilização de objetos.

A padronização proposta para a programação do jogo é o *Design Patterns*, isto é, um conjunto de padrões baseados em boas práticas de programação que fornece soluções eficientes para problemas no desenvolvimento de aplicações que utilizam programação orientada a objetos. Outro padrão escolhido é o Padrão de Projeto *DAO*, que é um padrão de projeto que centraliza todas as funcionalidades necessárias para o acesso a bancos de dados em um só local. Funciona como uma camada extra entre o modelo de objeto e a fonte de dados. Outro elemento para a criação do jogo é o banco de dados *HSQLDB*, que é um sistema de gerenciamento de banco de dados relacional. Um banco de dados relacional é uma estrutura organizada e definida em tabelas para armazenar todo tipo de dados e que se relacionam entre si. Nesta aplicação, o *HSQLDB* é utilizado de forma embarcada, o que dispensa a instalação do banco de dados, uma vez que a própria base de dados está agregada ao executável da aplicação.

3.5.1 Critérios que nortearam a elaboração do jogo

Com base em Mendes; Souza e Caregnato (2004) e Ribeiro (2013) foram priorizados alguns critérios no desenvolvimento do jogo da argumentação. Ele foi idealizado para ser um objeto reutilizável, isto é, um *software* que possa ser usado várias vezes e compartilhado em diferentes ambientes e situações de aprendizagem, assim apresenta **reusabilidade, durabilidade e interoperabilidade**. Para isso foram adotados programação *Java* e padrões abertos, possibilitando também que a modificação e acesso ao jogo em diferentes ambientes digitais. Dessa forma, podemos dizer que ele possui **adaptabilidade**.

O jogo da argumentação apresenta atividades nas quais o jogador pode ler e ouvir textos; tem acesso a *feedbacks* e dicas, na forma escrita ou através de comando de voz. Nossa ideia é que o jogo, embora esteja destinado a estudantes do último ano do ensino fundamental, possa ser utilizado por outros públicos, inclusive por pessoas com alguma necessidade especial. Nesse sentido, acreditamos que ele apresente o critério de **acessibilidade**.

O jogo da argumentação fundamenta-se em uma **concepção de linguagem** como interação. Dessa forma, as atividades de leitura e de escrita que o constituem foram pensadas a partir de uma perspectiva discursiva e interacional, pois levam o estudante a refletir sobre o discurso argumentativo e sobre as possibilidades de estratégias utilizadas na construção de pontos de vista. Conforme Cafieiro (2005, p. 86) ler é “atribuir sentidos”; e escrever, segundo Dolz (2010, p. 14), é “uma forma de comunicação que permite diversas modalidades de ação social, a escrita possibilita diferentes trocas entre os indivíduos”. Os textos, portanto, são “produtos da atividade humana”, “articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2007, p. 72). Assim sendo, acreditamos que o jogo oportuniza práticas de multiletramentos, uma vez que insere o jogador em um determinado contexto multimodal e interativo que, embora simulado, se aproxima de situações da vida real.

O objetivo de aprendizagem delineado para o jogo da argumentação diz respeito ao desenvolvimento da competência discursiva/argumentativa dos estudantes. As atividades têm como finalidade aprimorar habilidades que possibilitem tornar o estudante mais competente no discurso argumentativo, seja como enunciador ou enunciatário de textos cujo objetivo é defender uma tese e convencer e persuadir o outro.

Partimos da perspectiva que a **interatividade** é uma característica, em certa medida, inerente aos jogos digitais, pois as escolhas do jogador são processadas e situações diferentes podem ocorrer. Contudo, tivemos a preocupação de que o jogo tivesse um grau de interatividade maior que essa, inerente à sua natureza.

3.6 Módulos didáticos: procedimentos para elaboração

Os módulos didáticos foram pensados como uma sequência de atividades organizadas em oficinas para serem trabalhadas juntamente com o jogo da argumentação. Foram elaborados quatro módulos, cada um focado em determinadas habilidades argumentativas. Nos módulos, diferentemente do jogo, várias questões polêmicas são apresentadas e desenvolvidas. Em cada módulo é apresentada um questão polêmica distinta. Na proposta de produção final, após o último módulo, a questão polêmica tratada no jogo é retomada.

Após o desenvolvimento de cada módulo o aluno será orientado a jogar um nível do jogo da argumentação. Assim, as atividades dos módulos e do jogo serão realizadas de maneira intercalada, para que o jogo da argumentação realmente possa ter o papel de ferramenta de aprendizagem relacionada ao conteúdo.

3.6.1 Descrição dos módulos didáticos¹¹

Módulos didáticos
<p>Público-alvo: 9º ano</p> <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atividades, em formato de oficinas, com vistas a aprimorar distintas e importantes habilidades argumentativas.

Antes de iniciar as oficinas propomos uma **produção inicial** de um artigo de opinião como diagnóstico da escrita argumentativa dos estudantes e como parâmetro de comparação das habilidades antes e depois da execução dos módulos e, assim, verificar quais estratégias foram apreendidas, habilidades desenvolvidas e se houve avanços na escrita.

Produção Inicial
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer um diagnóstico das habilidades que os estudantes possuem para produzir um texto argumentativo.

O primeiro módulo é uma etapa de identificação dos elementos constitutivos do gênero artigo de opinião - a tese, os argumentos, as estratégias argumentativas e os movimentos retóricos que constroem a argumentação; de compreensão das condições de produção desse gênero, do assunto e da questão polêmica. Neste módulo inicial as atividades de leitura e compreensão de artigos de opinião são focadas nas estratégias argumentativas utilizadas pelos autores para construir suas teses e argumentos. Este módulo é composto de três oficinas. A **primeira oficina** objetiva o reconhecimento do gênero artigo de opinião e suas condições de produção, da tese e de argumentos favoráveis e contrários à questão discutida.

¹¹ Ver Caderno de Atividades - Apêndice I.

Oficina 1

Objetivos

- Interpretar e reconstruir o sentido do texto argumentativo e as intenções pretendidas pelo enunciador.
- Identificar o gênero discursivo artigo de opinião e suas condições de produção.
- Identificar os argumentos utilizados pelo enunciador para defender e sustentar seu ponto de vista.

A **segunda oficina** propõe atividades sobre a questão polêmica, os posicionamentos enunciativos, os argumentos que fundamentam a tese e as estratégias utilizadas para a persuasão.

Oficina 2

Objetivos

- Reconhecer o gênero discursivo artigo de opinião e suas condições de produção.
- Compreender as estratégias argumentativas utilizadas pelo autor para construir sua tese e seus argumentos.
- Reconhecer argumentos e contra-argumentos.

A **terceira oficina** focaliza a estratégia de contra-argumentação.

Oficina 3

Objetivos

- Identificar se um argumento sustenta ou refuta uma opinião.

O **segundo módulo** centra-se nas relações entre argumentos e opiniões que constituem um discurso argumentativo. Compõe-se de duas oficinas. A **primeira**

oficina pretende ampliar as habilidades de identificar e formular uma questão polêmica, perceber os posicionamentos a favor ou contra a questão, os argumentos que fundamentam esses posicionamentos e as estratégias argumentativas mobilizadas pelo enunciador.

Oficina 1

Objetivo

- Identificar se um argumento sustenta ou refuta uma opinião.

A **segunda oficina** retoma os artigos trabalhados na primeira oficina e propõe que os estudantes construam, de maneira colaborativa, argumentos e contra-argumentos sobre a questão polêmica abordada nos artigos de opinião.

Oficina 2

Objetivo

- Construir argumentos para defender uma posição

O **terceiro módulo** desenvolve atividade que tratam dos tipos de argumentos, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2009) e Fiorin (2015). As atividades priorizam a compreensão dos usos dos diferentes tipos de argumentos como estratégias argumentativas e suas finalidades argumentativas. Está dividido em três oficinas. A **primeira oficina** apresenta alguns tipos de argumentos e seus usos como estratégias de persuasão.

Oficina 1

Objetivos

- Identificar a finalidade de um argumento.
- Compreender os argumentos como estratégias de argumentação.

A **segunda oficina** pretende ampliar a habilidade de reconhecer a finalidade de um argumento e compreender que os tipos de argumentos são estratégias de persuasão.

Oficina 2

Objetivos

- Ampliar a habilidade de identificar a finalidade de um argumento.
- Consolidar a compreensão dos tipos de argumentos como estratégias argumentativas.

A **terceira oficina** possibilita que os estudantes avaliem distintos argumentos sobre a mesma questão e se posicionem em relação a esses argumentos.

Oficina 3

Objetivos

- Avaliar a importância de um argumento para a fundamentação de uma tese.
- Posicionar-se diante de um argumento.

O **quarto módulo** tem como objetivo a apropriação de estratégias argumentativas através do reconhecimento e da utilização de diferentes recursos com base em Koch (1984/1996) e Graff (2011). É composto de três oficinas. A **primeira oficina** apresenta dois artigos de opinião e alguns modelos de “movimentos retóricos” (GRAFF, 2011) que os estudantes precisam utilizar.

Oficina 1

Objetivo

- Selecionar e utilizar estratégias argumentativas.

A **segunda** e **terceira** oficinas propõem um trabalho com operadores argumentativos e modalizadores discursivos, respectivamente, para mostrar aos estudantes a importância desses elementos na construção do discurso argumentativo.

Oficinas 2 e 3

Objetivos

- Identificar e utilizar operadores argumentativos.

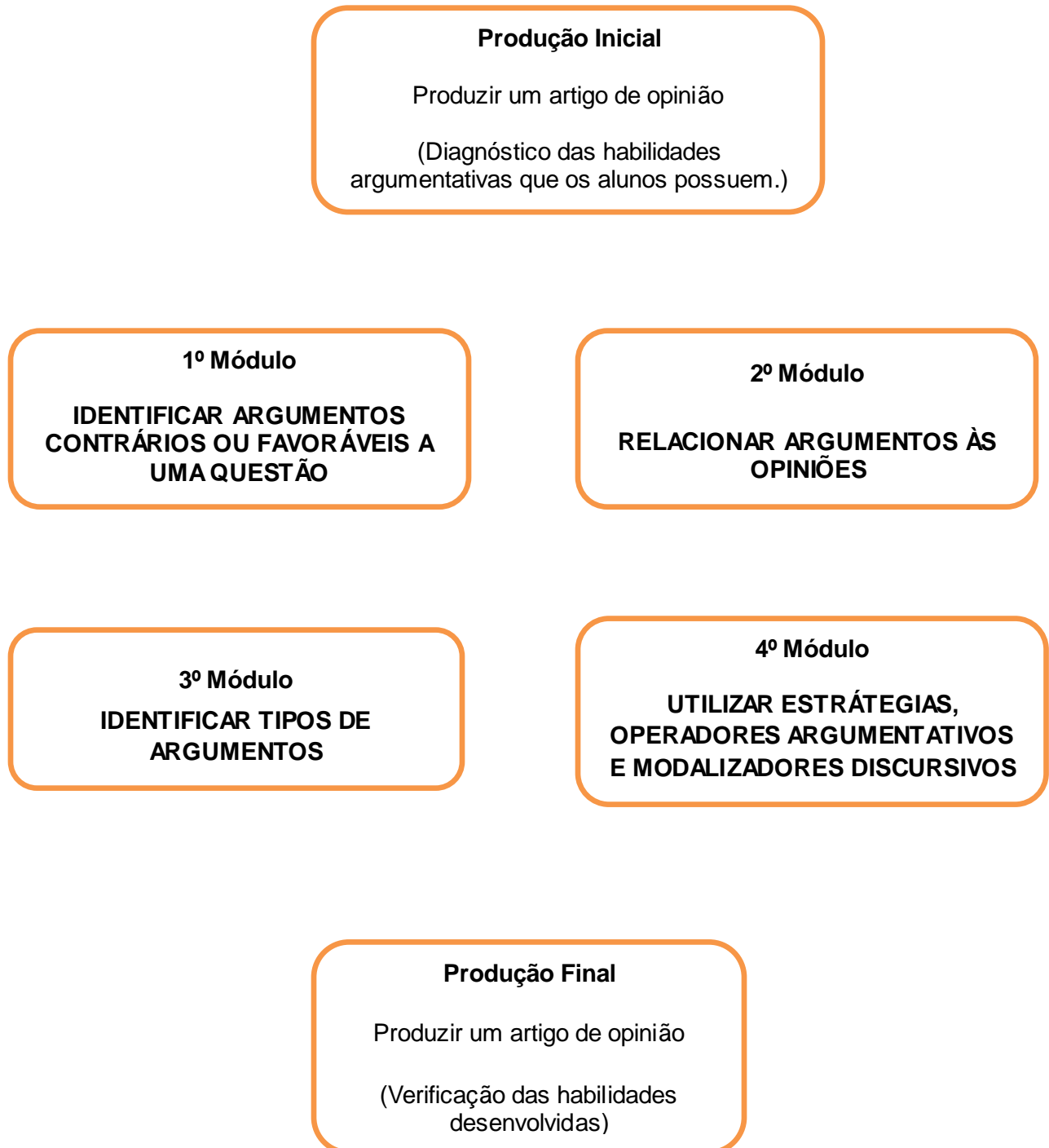
O objetivo dos módulos é, portanto, que as atividades articulem-se sempre com o objetivo de desenvolver a capacidade de argumentar na escrita. Ao final dos módulos é solicitada uma proposta de produção escrita de um artigo de opinião, atividade na qual os estudantes deverão mobilizar todos os recursos apreendidos ao longo da execução das oficinas.

Produção final

Agora é sua vez de escrever um artigo de opinião, que será publicado no blog da escola. O tema deve ser a Redução da Maioridade Penal e a questão polêmica é a mesma do Jogo da Argumentação.

Apresentamos, a seguir, uma síntese dos objetivos estipulados em cada módulo didático.

Figura 1 – Objetivos dos módulos didáticos



Fonte: Elaborada pela autora.

4. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo apresentamos algumas reflexões sobre nossa experiência de autoria de material didático dentro do Programa de Mestrado Profissional. Por material didático tomamos tanto os módulos didáticos, quanto o jogo da argumentação, ambos desenvolvidos nesta pesquisa. Sabemos que o principal material didático utilizado pelo professor é o LD. Como professores, sabemos também que, na maioria das vezes, esse material não atende às demandas dos alunos e dos docentes. Por isso é tão significativo que o professor possa ser autor de seu material de trabalho. Essa autoria, no entanto, não se refere à ação de “montar” atividades com conteúdos disponíveis nos LD ou na internet. Referimo-nos ao processo de criação propriamente dito, esse sim, mais complexo e desafiador.

O processo de elaboração dos módulos e do jogo, sobretudo do jogo, constituiu-se em uma árdua tarefa. Dificuldades de natureza diversas foram surgindo no decorrer do trabalho, como, por exemplo: pensar e produzir atividades que atendam aos objetivos propostos; adequadas ao público ao qual se destinam; coerentes com as perspectivas e concepções teóricas assumidas e ainda, que possam ser interessantes e motivadoras para os alunos. Diante desses desafios, vários questionamentos foram surgindo acerca da formação docente e da preparação do professor para elaborar materiais que atendam às demandas de seu contexto de ensino-aprendizagem.

Essa experiência de autoria foi uma oportunidade de perceber e entender que, para ser autor, é importante que o professor seja também pesquisador. Assim, são fundamentais a investigação, a leitura, a observação e a reflexão. Compreendemos o quanto deve haver de seriedade na elaboração de um material de ensino e que se tenha, de fato, o compromisso de ensinar e não simplesmente a obrigação de transmitir conteúdos. É nessa perspectiva que concebemos nosso processo de autoria: como um conjunto de múltiplos movimentos e ações – leituras, reflexões, questionamentos, criação e produção – que tiveram o cuidado de não abandonar a base teórica que fundamenta a proposta e não perder o significado e

objetivo de integrar o elemento tecnológico. Embora a sociedade seja profundamente marcada pela presença da cultura digital, essa cultura não está, ainda, integrada às nossas práticas docentes. Logo, tal integração é uma demanda importante para o ensino e, por isso também, nos lançamos ao desafio de construir o Jogo da Argumentação.

4.1 O processo criativo do Jogo da Argumentação e dos módulos didáticos: dificuldades e desafios

Ainda que muito se discuta sobre os benefícios de integrar tecnologias digitais ao ensino, é notório que isso está longe de consolidar-se no contexto educacional brasileiro. Adotar essas tecnologias na sala de aula tendo, claramente, definidas as finalidades, estratégias e procedimentos pedagógicos, apresenta-se como um desafio. A presença das tecnologias digitais no cotidiano e seu uso em situações variadas criam expectativas de que algumas delas possam ser utilizadas nas atividades educacionais. E, assim, os professores acabam inserindo algum recurso tecnológico em suas aulas, sem que esses tenham uma relação concreta com o que se está ensinando.

Diante disso, o propósito de criar um jogo digital para o ensino de estratégias argumentativas apresentou-se como um imenso e provocante desafio. A idealização do jogo, a elaboração e organização das atividades, a seleção dos conteúdos e dos textos, a definição das habilidades e, sobretudo, a articulação desses procedimentos ao referencial teórico que fundamenta esta pesquisa constituíram-se em árdua, mas valiosa tarefa. Todas essas ações exigiram longos momentos de estudo e reflexão, sempre no intento de não nos deslocarmos do lugar social de docente que ocupamos.

A decisão de organizar as atividades em oficinas deu-se em virtude do desejo de estabelecer um diálogo entre material escrito e material digital, ou seja, de articular os módulos didáticos e o jogo digital no ensino da argumentação. As oficinas compõem os módulos, assim como as fases dos jogos compõem os níveis.

As atividades das oficinas e as atividades de cada fase do jogo estão intimamente relacionadas. Do mesmo modo, as habilidades acionadas no jogo são as que se propõe desenvolver nos módulos didáticos. Dessa forma, acreditamos que o jogo digital possa, realmente, potencializar o desenvolvimento das habilidades argumentativas.

Os módulos didáticos e o jogo da argumentação têm como foco desenvolver determinadas habilidades básicas para aprimorar a competência argumentativa. Portanto, cada atividade que constituiu esse material de ensino está orientada pelas habilidades que se busca desenvolver. Tarefa extremamente difícil esta: elaborar atividades coerentes com os objetivos pedagógicos traçados e com as concepções teóricas assumidas. A seleção dessas habilidades baseou-se não apenas na experiência docente, mas, sobretudo, em importantes estudos e documentos oficiais que visam nortear o ensino de Língua Portuguesa. Selecionar as habilidades nos parece a tarefa mais fácil dessa empreitada. Muito mais complexo é criar sem repetir o que não demonstra resultados positivos, é não distanciar da perspectiva assumida, é tentar, na prática, aproximar-se daquilo que se deseja e que se constrói no plano das ideias.

Conforme discutido neste trabalho, assumimos a perspectiva discursiva e tentamos articular diferentes abordagens teóricas. No entanto, incorporar essa perspectiva discursiva e toda a base teórica adotada na pesquisa foi extremamente difícil. Foi preciso recordar a todo o momento a necessidade de incorporar o novo, uma vez que se deseja sair do lugar comum da repetição. Nesse sentido, acreditamos ter incorporado aspectos novos em nossa proposta de ensino, não apenas pelo fato de integrar a ela uma tecnologia, mas, sobretudo, por buscar romper com o “tradicional”. Quando propomos o ensino de estratégias argumentativas e delineamos atividades que busquem levar os estudantes a refletirem sobre os usos e as finalidades de diferentes tipos de argumentos, esperamos estar incorporando a perspectiva interacional. Houve um imenso esforço nesse sentido. Durante todo o processo refletimos acerca de nossas práticas pedagógicas, das concepções que assumimos teoricamente e das que de fato subjazem nosso fazer pedagógico. Indagamos sobre nosso papel político-social. Mas, sobretudo, aprendemos muito.

4.2 A pesquisa e coleta de material

Os textos e as imagens utilizados tanto na elaboração do jogo quanto dos módulos didáticos foram retirados de diferentes locais da internet. Os textos selecionados para o material didático foram produzidos em situações de interação reais e compartilhados abertamente, sendo facilmente acessados em seus repositórios. O papel da internet foi fundamental para a pesquisa e coleta de textos. A diversidade e disponibilidade de textos argumentativos presentes no ciberespaço possibilitou o acesso a variados pontos de vista sobre as questões abordadas nos materiais produzidos neste trabalho. Contudo, é importante salientar que essa diversidade de discursos e possibilidades de busca pode trazer, em grande medida, significativas dificuldades, na medida em que é preciso selecionar textos adequados e coerentes com os objetivos que se pretende alcançar.

Tivemos bastante dificuldade em selecionar os artigos de opinião. Desejávamos encontrar artigos com boa qualidade argumentativa e que pudessem ser tomados como exemplos de uma argumentação persuasiva, mas que, também, se mostrassem acessíveis aos estudantes de nono ano. Entretanto, nos deparamos com muitos artigos que não atendiam nossa demanda, ora muito longos e mais explicativos que argumentativos; ora muito superficiais e que não expressavam um posicionamento baseado em argumentos.

Neste processo de pesquisa e coleta foi fundamental ter em conta o papel social do enunciador; o objetivo comunicativo; o destinatário e o lugar social no qual o texto foi produzido. Os resultados desta etapa da pesquisa, isto é, os textos lidos e analisados cuidadosamente, servem também para embasar a ideia defendida neste trabalho: que a escola deve tomar a argumentação como objeto de ensino, ou seja, que é preciso ensinar aos estudantes estratégias de argumentação, pois nos deparamos com muitos textos e enunciados sem nenhuma fundamentação e força de persuasão.

A seleção de todo o material está ancorada em uma perspectiva de “argumentação no discurso”, “na materialidade linguageira e no espaço social, cultural e institucional, que lhe conferem sua densidade e sua complexidade”,

conforme propõe Amossy (2007, p. 133). Perspectiva que é orientada por uma concepção interacional e discursiva da linguagem; e que leva em conta o gênero do discurso, seu funcionamento e suas condições de produção.

4.3 As questões polêmicas

A divergência de pontos de vista, base da argumentação, conforme Amossy (2011, p. 129) “só surge, de fato, quando é possível haver uma discordância, ou, no mínimo, uma forma alternativa de ver as coisas”. De acordo com Guariglia (2014, p.61) a polêmica refere-se à contradição, à contraposição, isto é, ao questionamento de conceitos tidos como consensuais. Polemizar, neste sentido, significa “contrapor o discurso do autor ao discurso do outro por meio de um mesmo objeto, a fim de reelaborá-lo”. Amossy (2011, p. 131-132) propõe a modalidade polêmica, cuja característica é o “confronto violento de teses antagônicas, em que duas instâncias em total desacordo tentam superar a convicção da outra, ou de uma terceira, que as ouve, atacando as teses contrárias”.

Diante desses pressupostos, pensamos que no jogo argumentativo a questão polêmica deve estar claramente formulada e os argumentos que fundamentam o debate precisam ser consistentes para a defesa de determinado ponto de vista. No entanto, nos textos argumentativos as polêmicas nem sempre estão explícitas e, por isso, é tão importante que o professor estimule uma leitura crítica e reflexiva. Assim, acreditamos na importância de apresentar distintos pontos de vista sobre uma mesma questão, pois isso pode auxiliar o estudante a aprofundar-se no assunto e construir suas opiniões consensuais ou divergentes em relação às opiniões dos outros. É também, com base nessa visão, que definimos discutir, nos módulos didáticos, diferentes questões que podem gerar contradições e confrontos de pontos de vista. Pensamos que a diversidade de questões abordadas nos módulos permite ao estudante ampliar seu repertório de temas socialmente relevantes. Cada oficina apresenta uma questão polêmica diferente, o que possibilita, também, retomar, a cada oficina, as habilidades relacionadas a essas questões.

O jogo da argumentação apresenta uma única polêmica, que se refere à redução da maioria penal, assunto amplamente discutido na sociedade e que segue gerando muitas controvérsias. A questão está formulada da seguinte forma: *A maioria penal deve ser reduzida de 18 para 16 anos de idade como forma de combater a delinquência juvenil?* Trata-se de uma polêmica de relevância social e que desperta nos estudantes o desejo pelo debate. Antes de definir as questões discutidas no material, perguntamos aos nossos alunos quais temas eles acreditam ser polêmicos e que lhes interessava discutir. As respostas nos indicaram que não estava claro para eles o que é uma polêmica. No decorrer do processo de elaboração do material percebemos que, inclusive para nós, isso não estava claramente definido. Tema, assunto, polêmica nem sempre se mostravam como conceitos compreensíveis. Mas, a partir do lugar de professora-pesquisadora que este programa de mestrado nos foi oportunizou assumir, foi possível construir esses conceitos. Esse aprendizado também importante para compreendermos o porquê das dificuldades de nossos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos como objetivo principal desenvolver um jogo digital para o ensino de estratégias argumentativas nas aulas de língua portuguesa. Para isso refletimos sobre o contexto do ensino da língua, destacando as dificuldades apresentadas pelos alunos nas séries finais do ensino fundamental. Também ressaltamos a importância de se ensinar a argumentar, para que os estudantes desenvolvam habilidades que lhes permitam participar mais ativamente das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e possam ocupar um lugar de cidadão mais crítico, que compreenda os discursos alheios e saiba posicionar-se em relação a questões relevantes socialmente. Afinal, o ato de argumentar é “o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas.” (KOCH, 1984, p.12).

O referencial teórico adotado nesta pesquisa desempenhou um papel fundamental na elaboração do material didático, tanto na produção das atividades constantes nos módulos didáticos quanto na idealização do jogo como ferramenta educacional e na construção das atividades que o integram; uma vez que todas as decisões e procedimentos envolvidos neste trabalho orientaram-se pelas concepções e pressupostos encontrados nos estudos e nas teorias visitados. Da mesma forma, as ideias e perspectivas assumidas em todos os momentos desta pesquisa foram construídas com base nesse referencial teórico. Nele ancoramos nossa concepção de argumentação, de linguagem, de gênero discursivo, de letramentos ou multiletramentos e de todos os elementos presentes nesta pesquisa. Tais concepções foram essenciais na abordagem do objeto de ensino - a argumentação - tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico e pedagógico; na definição dos tipos de atividades; na busca e seleção dos textos que as constituem; nos objetivos implicados nas tarefas propostas no jogo e nas oficinas que compõem os módulos. Enfim, essas concepções ancoram a construção do Jogo da argumentação e da proposta de ensino como um todo, apresentados nesta pesquisa.

É de suma importância apontar esse lugar de destaque ocupado pelo referencial teórico neste trabalho. Faz-se relevante lembrar que o professor de educação básica, por diversas razões as quais não cabe discutir neste momento, quase sempre não assume um papel de pesquisador e, dessa forma, distancia-se das teorias e dos estudos atuais, perdendo a oportunidade de ampliar sua criatividade e autonomia no exercício docente, com mais embasamento para avaliar e reavaliar sua própria prática, repensando-a e subvertendo-a, apesar dos obstáculos e limitações impostos pelo contexto. Esse distanciamento pode dificultar a busca por novas alternativas, assim como traçar estratégias de ensino mais motivadoras, que possibilitem o desenvolvimento e consolidação de competências e habilidades para que os estudantes possam se tornar sujeitos mais críticos e ativos na sociedade. Nesta perspectiva, salientamos a importância deste mestrado profissional para nossa formação docente e humana. A trajetória percorrida neste curso é feita de momentos de reflexões, de diálogos e de trocas de experiências. Teoria e prática articularam-se na busca de modificar a realidade desfavorável do ensino de Língua Portuguesa na escola pública. Trata-se de uma oportunidade valiosa de se (re)construir como pesquisador e como autor de seu próprio material e ferramentas de ensino.

Tecnologias e ensino de Língua Portuguesa é um tema que tem despertado um crescente interesse de pesquisa. Contudo, acreditamos na necessidade de mais estudos nesta área, sobretudo sobre jogos digitais e sua aplicabilidade no ensino, para que seja possível dimensionar, de maneira mais clara e concreta, os efeitos do uso dos jogos na aprendizagem dos estudantes. Diversas investigações apontam benefícios de adotar-se o jogo como recurso pedagógico, no entanto, é preciso mais estudos sobre os jogos no ensino de LP, inclusive para que os professores possam orientar-se na escolha de OA mais adequados a seu contexto de trabalho e a seus objetivos pedagógicos.

Também se fazem necessárias mais pesquisas sobre a argumentação, tomada como objeto de ensino, sob uma perspectiva discursiva e interacional. Assim sendo, parece imprescindível que se compreenda como funciona a argumentação em situação; as estratégias argumentativas utilizadas pelo enunciador, isto é, os recursos utilizados para persuadir, convencer, atuar sobre o outro, modificando os

modos de pensar e de agir. E, nesse sentido, torna-se fundamental que se considere a retórica, pois, como defende Fiorin (2015, p. 26) “os estudos do discurso devem herdar a retórica”, já que, segundo ele,

herdar a retórica significa, pois, de uma parte, levando em consideração séculos de estudos já realizados, descrever, com as bases dos estudos discursivos atuais, os procedimentos discursivos que possibilitam ao enunciador produzir efeitos de sentido que permitem fazer o enunciatário crer naquilo que foi dito; de outra forma, analisar o modo de funcionamento real da argumentatividade, ou seja, o dialogismo presente na argumentação.

(FIORIN, 2015, p. 26)

Como acontece em qualquer trabalho de pesquisa, ao finalizar, tem-se a sensação de que falta investigar algo. E por isso pensamos que são diversas as possibilidades de trabalhos futuros. Sugerimos a construção de um projeto para a aplicação do jogo da argumentação aqui apresentado, juntamente com a execução dos módulos didáticos em sala de aula, para avaliar a receptividade dos alunos em relação ao jogo e o impacto educacional desse OA e das atividades propostas para o ensino da argumentação. Outra sugestão é o desenvolvimento de outros jogos para desenvolver outras habilidades discursivas, que atendam a distintas etapas de ensino e que também sejam lúdicos e interativos. Uma terceira sugestão é avaliar nosso OA a partir de outros critérios existentes na literatura, que não foram considerados neste trabalho. Uma vez o jogo avaliado, poderia ser usado em sala e analisado também pelos estudantes. A partir das análises e avaliações de professores de Língua Portuguesa e dos estudantes, os critérios que nortearam a idealização do jogo poderiam ser revisitados e repensados e, assim, o OA ser aperfeiçoado.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. *A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

AMOSSY, R. *Argumentação e Análise do Discurso. Perspectivas teóricas e recortes disciplinares*. Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação.

_____. *O lugar da argumentação na Análise do Discurso: abordagens e desafios contemporâneos*. Trad. Adriana Zavaglia. Revista Eletrônica Filologia e Linguística Portuguesa, n. 9, 2007. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59776/62885>. Acesso em 04/10/2016.

ANTUNES, I. *Aula de Português encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, N. M. S. *Objetos de aprendizagem de língua portuguesa*. In: Araujo, J.; LIMA, S.C.; DIEB, M. *Línguas: na web: links entre ensino e aprendizagem*. Ijuí: Ed. Uniju, 2010. P.155-176.

_____; FILHO, V. C. *Objetos de aprendizagem para o ensino da leitura: uma proposta de trabalho com Língua Portuguesa*. Fortaleza, 2009. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1752009203121.pdf>>. Acesso em 02/11/2015.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Manuel Alexandre Júnior. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2003.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BERNARDO, G. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro, Rocco: 2007.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 20/02/2016.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2007.

CAVALCANTE, M. M.; FILHO, V. C. Revisitando o Estatuto do Texto. Revista do Gelne, Piauí, v.12, n.2, 2010. Disponível em <http://www.protexto.ufc.br/artigos/index.html>

DIONÍSIO, A. P. (org.). *Multimodalidade e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em <http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>. Acesso em 14/10/2016.

DOLZ, J. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *Figuras de Retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.

GARCIA, A. L. M. *Retratos da amostra: os dois lados da moeda*. In: RANGEL, Egon de Oliveira (org.). *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: O que nos dizem os textos dos alunos*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011. Disponível em https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2734/2011_oquenosdizem.pdf. Acesso em 29/09/2016.

GRAFF, G.; BIRKENSTEIN, C. *Eles falam. Eu falo. Um guia completo para desenvolver a arte da escrita*. Ribeirão Preto: Novo Conceito Editora, 2011.

GUARIGLIA, R. *O discurso argumentativo escolar: gênero e diálogos*. Revista Hispeci e Lema online. Bebedouro, São Paulo, 5, 2014.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984/1996.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, L. de F. V. *Habilidades Básicas de Língua Portuguesa*. In: *Oficinas tecnológicas: concepção, organização e funcionamento da disciplina / Serviço Social da Indústria, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. – Brasília: SES/DN, 2016. 384 p.: il. – pág.313.

_____. *Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar*. In: MELLO, M. C. de; RIBEIRO, A. E. do A. (orgs.). *Letramento: significado e tendências*. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

LEVY, P. *Cibercultura*. Ed. 34 (online) Disponível em <http://www.unifai.edu.br/upload/aula/Cibercultura-Pierre-Levy%20.pdf>. Acesso em 26/09/2016.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LIMA, H. M. R. de. *Na tessitura do processo Penal: a argumentação no tribunal do júri*. Tese (doutorado) Belo Horizonte, 2006. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6W2QTZ/helcira_lima_tese.pdf?sequence=1. Acesso em 20/02/2016.

MARCUSCHI, L. A. *Oralidade e letramento*. In: _____. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MENDES, R. M.; SOUSA, V. I.; CAREGNATO, S. E. *A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem*. In: Encontro Nacional de Ciência da Informação, 5., 2004. Salvador. Anais. Salvador: Ufba, 2004. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/548/000502901.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17/11/2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Abril /2016. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 01/10/2016.

MOTTA-ROTH, D. *Análise Crítica de Gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. Delta, 24:2, 2008 (341-383). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>. Acesso em 26/09/2016.

PARLAMENTO EUROPEU, Conselho da União Europeia. *Recomendação do parlamento europeu e do conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE)*. Jornal Oficial da União Europeia. 18 de dezembro de 2006.

PAULA, O. de. *Operadores lógicos e operadores discursivos: emprego e leitura em textos jornalísticos*. Revista Ciên. Hum., Taubaté, v. 9, n. 2, jul-dez 2003.

PAULINELLI, M. de P. T. *Retórica, Argumentação e Discurso em retrospectiva*. Linguagem em Discurso, LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, 2014.

PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLATIN, C. *A argumentação: História, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

REIS, S. C. dos; BILIÃO, M. *O Uso de jogos digitais nas áreas de Educação e Letras em publicações brasileiras: mapeando o estado da arte*. Cenários, Porto Alegre, nº 10, 2014. Disponível em <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/view/975/602>>. Acesso em 02/11/2015.

RIBEIRO, A. L. *Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita*. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, F. R. *Jogos Educacionais Digitais para o ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica*. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013. Disponível em <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Fernanda%20Rodrigues%20Ribeiro.pdf>. Acesso em 20/02/2016.

ROJO, R. *O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa*. In: TRAVAGLIA, L. C. (org.). *Encontro na Linguagem estudos linguísticos e literários*. Uberlândia: Edufu, 2006.

_____; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. Parábola, 2012.

SANTOS, C. F. *O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros*. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs). *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula*. Autêntica, 2007. (Online) Disponível em http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Diversidade_Livro.pdf.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. Ribas. *Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios*. In: Revista Renote Novas Tecnologias na Educação, v. 6, nº 1, 2008. UFRGS. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14405>. Acesso em 17/11/2015.

TAROUCO, L. M. R. et al. *Jogos educacionais*. In: III Ciclos de Palestras sobre Novas Tecnologias em Educação, CINTED. Porto Alegre, 2004, UFRGS. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo3/af/30-jogoseducacionais.pdf>. Acesso em 17/11/2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – Português*. (Educação Básica - Ensinos Fundamental e médio). Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf. Acesso em 01/10/2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Desafios da Formação. Proposições Curriculares. Ensino Fundamental*. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, R. P. de S. *O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000774767&fd=y>. Acesso em 01/10/2016.

SOARES, M. *Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In: BASTOS, N. B. (org). *Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZOPPI-FONTANA, M. *Retórica e Argumentação*. In: Orlandi, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs). *Discurso e Textualidade*. São Paulo: Pontes, 2010.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

APÊNDICE I - Caderno de Atividades

CADERNO

De

Atividades



A construção discursiva da argumentação em sala de aula: uma proposta de jogo digital como ferramenta de ensino-aprendizagem.

Daniela Cristina Sales Portela

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de proceder de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Mikhail Bakhtin

Apresentação

Este caderno de atividades foi produzido para o projeto de ensino desenvolvido para o Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais: *A construção discursiva da argumentação em sala de aula: uma proposta de jogo digital como ferramenta de ensino-aprendizagem*.

O projeto ensino tem como objetivo trabalhar o aprimoramento de habilidades argumentativas para a construção da competência argumentativa de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Neste projeto foi elaborado, além deste caderno de atividades, um jogo da argumentação, ambos pensados para o ensino da argumentação.

As atividades constantes deste caderno estão fundamentadas em uma perspectiva discursiva e interacional da linguagem, a qual considera a linguagem como forma de interação; em uma concepção dialógica dos discursos e da argumentação, na qual a argumentação é compreendida como uma tentativa de modificar, de reorientar, de reforçar, pelos recursos da linguagem, os modos de pensar, de ver e de sentir do interlocutor (AMOSSY, 2011), e como “uma tomada de posição contra outra posição” (FIORIN, 2015, p. 29). Estas atividades também estão ancoradas em estudos sobre retórica e na concepção de língua, linguagem e gênero discursivo apresentada por Mikhail Bakhtin.

O referencial teórico que fundamenta a proposta das atividades apresentadas neste caderno constitui-se do quadro teórico da Análise do Discurso, representado por Ruth Amossy cuja proposta para o estudo da argumentação é articular a retórica, nova retórica e as ciências da linguagem, atribuindo à argumentação um caráter discursivo e dialógico; do Tratado da Argumentação, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), base para a identificação e concepção de estratégias argumentativas; dos estudos de Abreu (2009) e Fiorin (2015), fontes para a compreensão das técnicas de argumentação de um ponto de vista mais discursivo; dos pressupostos de Koch (1984) sobre argumentação, discurso e linguagem e assim como de seus estudos sobre marcadores linguísticos importantes para a construção da argumentação escrita.

Assim sendo, o referencial teórico que fundamenta a proposta de ensino materializada nestes módulos didáticos constituem-se da articulação de distintas perspectivas, abordagens e teorias, como estudos sobre a Retórica Aristotélica, A Nova Retórica proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/2005), estudos fundados na Análise do Discurso, de Ruth Amossy, dentre outros.

O caderno de atividades compõe-se de uma sequência de atividades, organizada em Módulos Didáticos, os quais se constituem de oficinas e de orientações metodológicas para o professor. Os assuntos abordados em cada oficina relacionam-se dentro dos módulos. E cada módulo trata diferentes questões. Nas oficinas são desenvolvidas atividades cuja proposta é ensinar os estudantes a utilizarem distintas estratégias argumentativas na produção de textos escritos argumentativos, cuja finalidade é convencer e persuadir. As orientações metodológicas vêm após o último módulo. Nelas apresentamos sugestões de respostas e orientações para a mediação do professor.

A sequência de atividades está organizada em quatro módulos cujo objetivo geral é o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes. Os objetivos específicos de cada módulo e de cada oficina estão discriminados no início dos módulos e das oficinas. Antes de iniciar os módulos é apresentada uma proposta de produção escrita de um artigo de opinião, gênero discursivo predominante nas atividades. Esta proposta tem o objetivo de possibilitar um diagnóstico inicial das habilidades que os estudantes possuem para produzir um texto argumentativo. Sugerimos um número de aulas para cada oficina, todavia a duração das atividades pode variar segundo o contexto de realização.

O desejo de ensinar a argumentar é fruto da experiência em sala de aula. A proposta dos módulos didáticos, por sua vez, é resultado de estudos teóricos e de reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Nossa preocupação, ao elaborar os módulos, foi pensar atividades potencialmente motivadoras, cujo foco reside no trabalho de habilidades argumentativas. Desejamos, através das oficinas e de sua articulação com o jogo da argumentação, oferecer situações de aprendizagem significativas e produtivas, que permitam a participação dos estudantes, oportunizando a interação com os discursos e práticas

de multiletramentos. Criamos atividades que possam levar os alunos a refletir sobre a construção dos discursos argumentativos, analisando e posicionando-se criticamente diante dos diferentes pontos de vista sobre uma polêmica. A perspectiva das oficinas é promover a participação dos alunos, oferecendo-lhes recursos para construir seu discurso e oferecer ao professor subsídios para um papel dinâmico de mediador nesse rico espaço de interação que é a sala de aula.

Lembramos que ao final das atividades propomos sugestões de respostas e algumas orientações ao professor.

Sumário

Módulos Didáticos	103
Produção inicial	105
Módulo I “Compreendendo o funcionamento do discurso argumentativo” ...	106
Oficina 1	107
Oficina 2	112
Oficina 3	120
Módulo II “Reconhecendo e discutindo questões polêmicas”	124
Oficina 1	125
Oficina 2	131
Módulo III “Utilizando estratégias, operadores argumentativos e modalizadores discursivos”	133
Oficina 1	134
Oficina 2	138
Oficina 3	141
Módulo IV “Reconhecendo e discutindo questões polêmicas”	145
Oficina 1	146
Oficina 2	157
Oficina 3	164
Produção final.....	169

Módulos Didáticos

Público-alvo:

Alunos do nono ano do ensino fundamental.

Objetivo:

- Reconhecer o gênero discursivo Artigo de opinião
- Compreender o funcionamento do discurso argumentativo
- Reconhecer e discutir questões polêmicas
- Reconhecer estratégias argumentativas
- Utilizar estratégias argumentativas, operadores e modalizadores discursivos.

Produção Inicial

Objetivo

- Fazer um diagnóstico das habilidades que os estudantes possuem para produzir um texto argumentativo.

Proposta de produção

A partir dos textos motivadores a seguir e com base em seus conhecimentos de mundo, produza um texto argumentativo sobre o tema: “A influência da TV na vida das pessoas”. Você deverá escrever um artigo de opinião para ser publicado no blog da escola. Lembre-se que seu artigo de opinião poderá ser lido, principalmente, por toda a comunidade escolar. O artigo deve apresentar, de forma clara e objetiva, sua tese (opinião) sobre o tema. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos para defesa de seu ponto de vista. Não se esqueça de colocar um título interessante.

Antes de iniciar a escrita do artigo, você irá assistir a um interessante curta-metragem de animação, disponível no sítio:

<https://www.youtube.com/watch?v=mpmKVGjkrM>.

E em seguida deverá ler uma tirinha de Mafalda.



<http://umainteressantevida.blogspot.com.br/2012/07/tirinha-da-mafalda-influencia.html>

Módulo I

**COMPREENDENDO O FUNCIONAMENTO
DO DISCURSO
ARGUMENTATIVO**

Oficina 1

Reconhecendo o Artigo de opinião

Nº de aulas: 02 a 03

Objetivos

- Interpretar e reconstruir o sentido do texto argumentativo e as intenções pretendidas pelo enunciador.
- Identificar o gênero discursivo artigo de opinião e suas condições de produção.
- Identificar os argumentos utilizados pelo enunciador para defender e sustentar seu ponto de vista.

Primeiras ideias

I. Antes de ler o texto de Maluh Duprat converse com a turma sobre as questões a seguir:

1. Com base apenas no título *Cyberbullying: ofensas e humilhações na Internet*, qual ideia você tem sobre o texto? Sobre o que você imagina que ele irá tratar?
2. Com base em que conhecimentos você respondeu as perguntas acima?

II. Leia, com bastante atenção, o texto *Cyberbullying: ofensas e humilhações na Internet*.

Após a leitura, responda as questões propostas.

Contextualizando o texto

O texto que você lerá a seguir **Cyberbullying: ofensas e humilhações na Internet** foi escrito pela psicóloga Maluh Duprat (*componente do NPPI- Núcleo de Pesquisa da Psicologia em Informática – PUC/SP*) e publicado na coluna eletrônica do NPPI em novembro de 2008. As atividades do NPPI se iniciaram em 1995. A meta original do projeto era facilitar a comunicação entre a Clínica Psicológica e a Comunidade Acadêmica. E esse era o momento da chegada da Internet aberta ao Brasil, possibilitando a ampliação do projeto. É implantada, então, a primeira versão do site da Clínica Psicológica da PUC-SP. Atualmente o NPPI está inserido como um dos [Serviços Multidisciplinares da Clínica Psicológica](#) da PUC-SP.

Fonte: <http://www.pucsp.br/nppi/onppi.html>.

Cyberbullying: ofensas e humilhações na Internet

Maluh Duprat

Volta e meia, a imprensa noticia casos em que a agressão chega a extremos, terminando na morte da vítima ou do agressor. Ou seja, o que pode parecer uma simples brincadeira de criança, piadinhas de mau gosto ou apelidos pejorativos, na verdade não têm nada de normal ou inconsequente. É um desvio de comportamento em que o agressor pratica abusos morais ou físicos, levando a vítima a se afastar do convívio dos amigos, a desinteressar-se dos estudos, abalando profundamente sua autoestima.

Em tempos atuais, com os avanços da tecnologia e o acesso generalizado a computadores e celulares, essa prática nefasta ultrapassou o muro das escolas, dando origem ao chamado *Cyberbullying*. Infiltrado pela Internet, através do correio eletrônico, dos blogs, do *Orkut*, *MSN* etc., o agressor dissemina sua raiva e infelicidade, algumas vezes identificado, outras se fazendo passar por outra pessoa ou escondendo-se atrás de um *nick*, enviando mensagens ofensivas a outras crianças ou jovens, difundindo fotos comprometedoras, alterando o perfil das vítimas, incitando terceiros a reforçar o ataque, com o claro propósito de humilhar,

assustar, constranger, isolar aquele considerado mais fraco ou diferente, um alvo fácil para aquele que precisa derrubar alguém para sentir-se forte, ser mais popular no grupo, esconder suas próprias fraquezas atacando as dos outros, fazendo-os infelizes como ele. É provável que o agressor também tenha sido humilhado um dia, descarregando no mais frágil a sua própria frustração e impotência.

O mais grave dessa situação é que a vítima, na maior parte das vezes, não sabendo como reagir, com medo de piorar sua situação, acaba se isolando, sofrendo sozinho, sem pedir ajuda a ninguém. Justamente numa época da vida em que o adolescente está definindo sua personalidade e que a opinião do grupo é fundamental como parâmetro de aceitação e admiração, ele se vê indefeso e profundamente magoado. Este tem sido um desafio para muitos pais e professores que se veem diante de um desvio de comportamento que tantos danos é capaz de causar, sem saberem como evitar que isso aconteça.

O que pode e deve ser feito nessas circunstâncias é, antes de tudo, prevenir os filhos quanto a essa possibilidade e orientá-los no sentido de que mantenham distância do agressor e seus ataques, sem responder às provocações e alimentar ainda mais sua raiva, pois é justamente isso que ele espera da vítima. Outra coisa importante é não manter segredo da ofensa, intimidando-se. Embora sofrido, esse momento pode se tornar uma oportunidade para o jovem agredido lidar com os próprios complexos, e superar - com a ajuda das pessoas queridas - uma situação de confronto, ampliando seus recursos internos.

Outra recomendação a ser enfatizada aos jovens é evitar sempre a exposição excessiva na Internet: não divulgar seus dados pessoais, ou de seus familiares ou fotos, tomando cuidados com essas divulgações até mesmo nas conversas com amigos. Enfim, a inclusão no mundo virtual – como no presencial – implica em correr riscos, e é preciso mostrar aos filhos como percorrer seus caminhos.

Disponível em

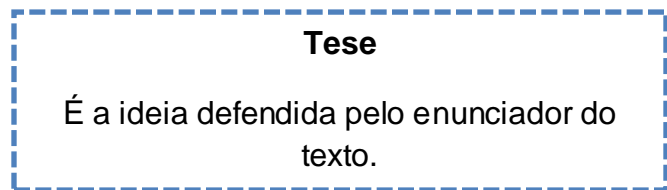
http://www.pucsp.br/nppi/coluna_eletronica/2008/artigo_novembro_cyberbullying.html.

Confirmando hipóteses

III. As hipóteses que você levantou a partir do título foram confirmadas ou não? Por quê?

Construindo os sentidos do texto

- 1) A partir do texto, conceitue o que é *Cyberbullying*.
- 2) Qual o principal objetivo da enunciativa ao escrever este texto?
 - () contar um fato da vida contemporânea.
 - () defender uma opinião sobre um tema atual da sociedade.
 - () explicar um fenômeno típico da internet.
 - () descrever uma situação que ocorre nas redes sociais.



3) Considerando que a tese indica o ponto de vista defendido pelo enunciador sobre um determinado tema, responda:

- Qual o ponto de vista (a tese) defendido pela enunciativa sobre o tema abordado? Justifique com trechos do texto.

4) Aponte, pelo menos, três argumentos (ideias, dados, fatos, citações) que Maluh Duprat utiliza para defender e sustentar sua tese.

5) Segundo a enunciativa, quais são as consequências do *Cyberbullying* para as vítimas? Você concorda com ela? Cite outras possíveis consequências.

6) Qual é a conclusão apresentada por Duprat para reforçar sua tese?

7) E você, concorda ou discorda da tese defendida pela enunciativa? Argumente sobre seu ponto de vista.

8) Elabore e apresente dois argumentos e dois contra-argumentos sobre o ponto de vista defendido no texto.

9) Lembre-se das hipóteses que você levantou antes da leitura; considere o enunciador, o suporte, o veículo de publicação, a esfera de produção do texto e responda:

- A qual gênero discursivo você supõe que ele pertence? Justifique sua resposta.

10) Releia a seguir um trecho do primeiro parágrafo do texto.

É um desvio de comportamento em que o agressor pratica abusos morais ou físicos, levando a vítima a se afastar do convívio dos amigos, a desinteressar-se dos estudos, abalando profundamente sua autoestima.

Nesse trecho tem-se um argumento de definição. Maluh Duprat define o *Cyberbullying* e utiliza essa definição como estratégia argumentativa para convencer o leitor.

11) A estratégia de definição é usada pela enunciativa com a finalidade argumentativa de:

- () comparar o *Cyberbullying* a outros tipos de agressões extremas.
- () reforçar a ideia de que o *Cyberbullying* é uma brincadeira inconsequente.
- () convencer o interlocutor da gravidade do *Cyberbullying* e de suas consequências negativas.
- () expor as causas do *Cyberbullying*.

Nesta primeira oficina tratamos das seguintes questões

Condições de produção de um artigo de opinião:

- Objetivo do texto,
- Tese,
- Argumentos e contra-argumentos.

Oficina 2

Identificando questão polêmica, posicionamentos enunciativos e argumentos.

Nº de aulas: 02

Objetivos

- Reconhecer o gênero discursivo artigo de opinião e suas condições de produção.
- Compreender as estratégias argumentativas utilizadas pelo autor para construir sua tese e seus argumentos.
- Reconhecer argumentos e contra-argumentos.

Antes da leitura

Objetivos

- ✓ Ativar conhecimentos prévios.
- ✓ Estabelecer hipóteses sobre o texto.
- ✓ Perguntar sobre o conteúdo e as condições de produção do texto.
- ✓ Fazer inferências.

Antes de ler o texto, vamos fazer um exercício para ativar seus conhecimentos prévios a respeito do tema tratado no texto.

1. O título do texto que você irá ler é “Preconceito em Rede”, escrito por Jairo Bouer, médico-psiquiatra e especialista em sexualidade e comportamento jovem. Ele publicou seu texto no site da revista Cultura e em seu próprio blog. Esse título pode gerar discussões sobre diferentes temas. Elabore três hipóteses sobre os possíveis assuntos que serão abordados do texto.

Saiba mais sobre Jairo Bouer

Jairo Bouer também atua como colunista e responde dúvidas dos adolescentes em vários meios de comunicação, inclusive no seu blog: <http://doutorjairo.uol.com.br/>. Escreve sobre comportamento e questões ligadas à saúde, sobretudo de jovens e adolescentes. Além disso, ele faz palestras em todo o país, em escolas, universidades, empresas e grandes eventos abertos à população.

2. O texto que você vai ler é um artigo de opinião, assim como o texto lido na oficina anterior. Antes da leitura discuta com seus colegas as questões a seguir, que irão ajudar você a refletir sobre o assunto que será abordado no artigo. Anote suas respostas para, após a leitura, verificar se elas estão ou não de acordo com as ideias apresentadas por Jairo Bouer.

1. Cada vez mais as pessoas estão envolvidas com as tecnologias digitais e fazem uso da internet e dos diversos recursos e aplicações disponíveis nela. Você acha que essas tecnologias podem influenciar negativamente o comportamento dos jovens? Por quê?
2. Você acredita que a internet pode oferecer riscos à segurança dos jovens e adolescentes? Por quê?
3. Você já sofreu ou conhece alguém que sofreu *bulliyng* ou outro tipo de violência através da internet? Que medidas você acredita que podem ajudar a evitar essas situações?

Agora, a partir da discussão proposta e de seus conhecimentos prévios, responda as questões a seguir para formular hipóteses sobre as condições de produção do texto:

- a) Quem você imagina que seja o público-alvo deste artigo?
- b) Em que outros veículos de comunicação você acha que é possível encontrar artigos de opinião?
- c) Qual seria o objetivo central de um artigo de opinião?

Durante a leitura

- ✓ Comprovar as hipóteses e estabelecer novas previsões.
- ✓ Identificar informações: a tese e os argumentos apresentados pelo autor.
- ✓ Inferir as ideias implícitas e observar o funcionamento do texto.

Preconceito em rede

Jairo Bouer

Que a atual geração de jovens já nasce mergulhada na tecnologia não resta dúvida. Mas será que essa intimidade que vem do berço com computadores, celulares e redes sociais está sendo capaz de evitar problemas para suas emoções, seus afetos e comportamentos? Dois episódios recentes acontecidos aqui no Brasil mostram a gravidade do impacto que a baixa percepção de riscos na rede pode ter para a vida dos mais novos. No primeiro caso, um atleta negro de 17 anos, da Seleção Brasileira de Ginástica Artística, que recentemente foi campeão mundial em São Paulo, foi vítima de piadas racistas dos próprios companheiros do seu grupo. A notícia foi veiculada pelo jornal O Globo.

Um vídeo postado por um dos ginastas no aplicativo *Snapchat* (rede social em que as mensagens desaparecem rapidamente) mostra os colegas fazendo brincadeiras de cunho pejorativo sobre negros na frente do atleta. Após a repercussão negativa, o autor do post publicou um pedido de desculpas no seu perfil no *Instagram*. Os ginastas envolvidos foram suspensos por 30 dias e vão ficar fora de uma série de competições. No outro episódio, uma garota de 13 anos do interior do Rio Grande do Sul teve uma foto de lingerie circulando num grupo de *WhatsApp* que congrega rapazes de sua cidade. Ela havia trocado a imagem com um namorado. A menina não aguentou a exposição, cortou os pulsos e foi internada.

Outras garotas, com idades de 13 a 17 anos, também tiveram suas imagens “vazadas” pelo grupo. Até o boletim de ocorrência, registrado na delegacia da cidade (que tem 20 mil habitantes), acabou indo parar na rede social, postado por um estagiário. A notícia foi revelada pelo jornal Folha de S.Paulo.

Mais perturbador é que para parte da população as garotas não foram vítimas. Um jornalista local chegou a dizer que elas pagavam o preço por não se valorizarem. O caso gerou movimentação de um grupo de mulheres, que passou a exigir a apuração dos fatos. Cerca de 40 envolvidos, entre adultos e jovens, serão ouvidos em um inquérito policial e podem ser condenados por crime contra o direito à privacidade. De alguma forma, essas duas histórias são reveladoras das pressões absurdas a que os jovens estão sendo expostos hoje na rede. Racismo, preconceito, violência contra a mulher e homofobia são algumas dessas ameaças. Para complicar a situação, essa geração mais nova, muitas vezes, não percebe os riscos

que corre. Agindo por impulso e considerando os aplicativos seu “hábitat natural”, eles agem primeiro para, depois, se houver problemas, medir consequências e eventuais impactos.

Uma pesquisa recente, realizada pelo UCL (*University College of London*) e divulgada pelo jornal britânico *Daily Mail*, aponta que o número de garotas com questões emocionais mal resolvidas saltou de 13% para 20% nos últimos cinco anos no Reino Unido. Segundo os pesquisadores, os principais responsáveis seriam o *bullying*, a pressão pelo início da vida sexual e o ficar “online” o tempo todo. Isso explicaria a maior quantidade de casos de anorexia, bulimia, depressão e tentativas de suicídio entre os jovens. A história do Rio Grande do Sul, como outras tantas que surgem Brasil afora, parece se encaixar nessa realidade.

É fundamental que os mais novos sejam educados desde cedo para os riscos e problemas que podem enfrentar na rede. Perceber que a internet é um espaço de interação social, sujeito a exposição, vazamentos e pressões seria um dos objetivos desse processo. Entender que nossas emoções podem ser abaladas de forma importante pelos preconceitos e violências, tanto dentro como fora da rede, também é outro ponto central. Ampliar a discussão de gênero, raça e orientação sexual, mostrando que as tecnologias podem perpetuar discriminações que ainda persistem na sociedade, seria outra estratégia para diminuir a vulnerabilidade dos jovens. Mais ideias?

Disponível em http://www.revistadacultura.com.br/revistadacultura/detalhe/15-06-10/Preconceito_em_rede.aspx. Acesso em 30/06/2015.

Após a leitura

Discuta com seus colegas.

- a) Você confirmou as hipóteses levantadas antes da leitura?
- b) Releia suas respostas sobre as questões discutidas antes da leitura e confirme se elas têm semelhança com o que Jairo Bouer discute no texto?

Atividade de Compreensão

1. Qual é o assunto central desse artigo de opinião.
2. O enunciador do artigo tem algum conhecimento especial para ter escrito esse texto? Explique sua resposta.
3. Os artigos de opinião costumam discutir uma questão polêmica de alcance social e apresentam uma tese a respeito dela.

Assunto x Polêmica

Assunto diz respeito ao tema discutido no artigo; a polêmica é um recorte feito sobre um determinado aspecto do assunto. A polêmica deve ser elaborada na forma de uma pergunta, cuja resposta deve ser sim ou não. A questão polêmica, portanto, é uma questão que suscita divergências de opiniões.

- Qual é a questão polêmica ou problema social que motivou Jairo Bouer a escrever esse artigo?
4. Nesse artigo de opinião qual é o ponto de vista defendido por Bouer?
 5. Jairo Bouer inicia seu artigo com uma constatação e em seguida elabora um questionamento. Com base no texto responda: Bouer apresenta uma resposta a esse questionamento?
 6. O enunciador usa argumentos para sustentar sua tese. Retire do texto, pelo menos, dois argumentos utilizados por ele. Com que finalidade argumentativa esses argumentos foram utilizados?

Ao produzir um artigo de opinião, o enunciador elabora argumentos que justifiquem sua opinião. No entanto, ele também pode utilizar, como estratégia, a apresentação de argumentos contrários a seu ponto de vista, antecipando opiniões contrárias a sua, para desconstruí-las.

Contra-argumentação é a estratégia de utilizar um argumento contrário no texto, antecipando, para o leitor, o que poderiam dizer em oposição aos argumentos do enunciador.

7. O enunciador utiliza o recurso da **contra-argumentação**? Justifique sua resposta.
8. Qual é a conclusão apresentada por Jairo Bauer a respeito do tema tratado?
9. O enunciador do texto propõe algumas estratégias para reduzir a vulnerabilidade dos jovens na internet. Quais são elas?
- Pense e apresente, pelo menos, mais duas sugestões para reduzir o problema tratado no texto.
10. No quadro a seguir, à esquerda, estão alguns argumentos utilizados por Jairo Bauer como **estratégias argumentativas** e, à direita a finalidade desses argumentos. Relacione as duas colunas adequadamente.

<i>I. Um vídeo postado por um dos ginastas no aplicativo Snapchat mostra os colegas fazendo brincadeiras de cunho pejorativo sobre negros na frente do atleta.</i>	a) Reforçar a tese a partir de um caso particular.	()
<i>II. Uma garota de 13 anos do interior do Rio Grande do Sul teve uma foto de lingerie circulando no grupo de WhatsApp “Ousadia e Putaria”, que congrega rapazes de sua cidade. Ela havia trocado a imagem com um namorado. A menina não aguentou a exposição, cortou os pulsos e foi internada.</i>	b) definir um elemento para convencer o leitor à aderir à tese defendida.	()
<i>III. Essa geração mais nova, muitas vezes, não</i>	c) apelar ao	()

<p><i>percebe os riscos que corre. Agindo por impulso e considerando os aplicativos seu “hábitat natural”, eles agem primeiro para, depois, se houver problemas, medir consequências e eventuais impactos.</i></p>	<p>conhecimento e a credibilidade do enunciadador.</p>	
<p><i>IV. Outras garotas, com idades de 13 a 17 anos, também tiveram suas imagens “vazadas” pelo grupo. Até o boletim de ocorrência, registrado na delegacia da cidade (que tem 20 mil habitantes), acabou indo parar na rede social, postado por um estagiário.</i></p>	<p>d) recorrer à opinião de um especialista.</p>	<p>()</p>
<p><i>V. Os principais responsáveis seriam o bullying, a pressão pelo início da vida sexual e o ficar “online” o tempo todo. Isso explicaria a maior quantidade de casos de anorexia, bulimia, depressão e tentativas de suicídio entre os jovens.</i></p>	<p>e) citar dados estatísticos provenientes de uma fonte que possui credibilidade.</p>	<p>()</p>
<p><i>VI. Uma pesquisa recente, realizada pelo UCL (University College of London) e divulgada pelo jornal britânico Daily Mail, aponta que o número de garotas com questões emocionais mal resolvidas saltou de 13% para 20% nos últimos cinco anos no Reino Unido.</i></p>	<p>f) Reforçar a tese a partir de um caso particular.</p>	<p>()</p>
<p><i>VII. Internet é um espaço de interação social, sujeito a exposição, vazamentos e pressões seria um dos objetivos desse processo.</i></p>	<p>g) Reforçar a tese a partir de um caso particular.</p>	<p>()</p>

SAIBA MAIS!!!

Em seu artigo, além da contra-argumentação e da definição, Jairo Bouer utilizou também as seguintes estratégias argumentativas:

- **Fatos** → o enunciador apresenta dados estatísticos com a finalidade de dar objetividade à sua argumentação.
- **Argumento pelo exemplo** → o enunciador utiliza um caso particular para comprovar sua tese.
- **Argumento de autoridade** → o enunciador utiliza-se do prestígio e do conhecimento de uma pessoa ou um grupo de pessoas para fundamentar sua tese.

Para sintetizar o que você aprendeu, com base nas informações apresentadas no quadro “Saiba Mais”, complete adequadamente o enunciado a seguir.

O enunciador utiliza um **argumento de autoridade** com a finalidade de _____
 _____. Para dar uma aparente objetividade à sua argumentação, o enunciador pode utilizar a estratégia de apresentar _____.

Quando o enunciador utiliza um caso particular para comprovar sua tese está utilizando o **argumento** _____.

O que você conheceu nesta segunda oficina?

- O que é uma Questão Polêmica.
- O que são Tese e argumentos.
- Algumas estratégias argumentativas: definição, contra-argumentação, argumento de autoridade, argumento pelo exemplo, fatos.

Nº de aulas: 01

Objetivo

- Identificar se um argumento sustenta ou refuta uma opinião.

Leia o artigo de opinião abaixo para realizar as atividades propostas a seguir.

Contextualização do texto

O texto que você lerá a seguir foi publicado no *Jornal Gosto de Ler*, um portal da internet criado para estudantes de jornalismo, escritores e fãs da escrita. Mais de 150 colunistas colaboram, voluntariamente, enviando matérias semanais.

Luisa Lessa, enunciadora deste texto, é colunista deste jornal. Ela é professora aposentada da Universidade Federal do Acre e Pesquisadora e se define como uma estudiosa da linguagem e amante dos bons textos.

Fonte: <http://www.gostodeler.com.br>

A internet como fenômeno de globalização e de solidão

Luisa Lessa

A Internet é um fenômeno que revoluciona a vida no mundo, transforma hábitos e costumes, todavia paira, sobre nós, uma indagação: ela aproxima ou afasta as pessoas umas das outras? Como são os lares de hoje e como eles eram no passado, sem a Internet? São questões inquietantes que conduzem à reflexão sobre o bom que é esse veículo fantástico de comunicação, que aproxima pessoas de mundos distantes, ao tempo em que distancia outras que vivem tão próximas, por vezes sob o mesmo teto.

Se de um lado há os defensores de que a Internet chegou para unir os povos, expor ideias, trocar informações diversas, unir raças, credos e culturas, por outro lado há aqueles que a veem com outros olhos, alegando que à medida que as pessoas "se conectam" à virtualidade, deixam de existir na realidade. Em verdade, as pessoas, nessa era da globalização, da Internet, levam muito mais horas "plugadas" do que no convívio social propriamente dito. Terminam por se tornarem solitárias, carentes de afeto.

Dessa forma, ao tempo em que "a rede" liga as pessoas dos mais diferentes países, acaba afastando aquelas de países próximos e até do mesmo país, mesma cidade, mesma família, mesma casa. Costuma-se ouvir que as pessoas mais tímidas se soltam mais virtualmente, criam personagens que não expressam suas realidades, inventam nomes, histórias de vida, profissões, coisas que existem num mundo de fantasia. Em face dessa realidade, indaga-se até que ponto isso é bom e saudável?

À medida que os personagens são criados e explorados nas conversas virtuais, aquela pessoa que se entrega a esse personagem, se fecha cada vez mais para a realidade. Uma coisa pode compensar a outra, mas então onde ficará o seu "eu" verdadeiro? Certamente mais solitário. As relações interpessoais se resumem a textos, ao teclado, a tela à sua frente, e só isso, nada mais. Ao tempo em que se liga ao mundo as pessoas se isolam do mundo. É um paradoxo.

E nesse mar de "virtualidades", os seres humanos estão debruçados, horas a fio, dormem pouco, outros comem diante da tela, dali não se afastam por infinitas horas. A Internet é como um ópio a seduzi-los. São hipnotizados pela "rede" e nela fazem morada, conversam, namoram, trabalham, tudo isso num ambiente de "virtualidade". Tudo isso é a chamada "moderna tecnologia" que veio para ficar e não deveria ter surgido para "separar" os povos. Essa questão é muito relativa, pois a Internet que une pessoas é a mesma que separa, segrega, mascara, esconde.

Como faço parte de uma geração que adora conexões humanas, sentir calor, odor, olhar nos olhos, somos, por isso mesmo, seres humanos conectados por veias, por onde o sangue passa, fazendo pulsar nossos corações. A integração social se faz necessária sempre, seja ela em qualquer época. Falo de relação "cara-a-cara", muito mais humana do que a relação virtual, que é fria, dissimulada e irreal. Não prego o retrocesso da tecnologia, pelo contrário, acredito que ela possa algum dia unir os povos, em busca de um mesmo ideal: a paz e a harmonia. Mas a tecnologia deverá ser, apenas, um utensílio para a conquista desse ideal, e não o instrumento principal.

Disponível em http://www.gostodeler.com.br/materia/15549/A_internet_como.html.

1. Assinale a alternativa que sintetiza a questão discutida no texto:

- () A mídia e a publicidade são responsáveis pela busca de uma imagem padronizada de beleza?

- () As desigualdades sociais brasileiras provocam o aumento da violência urbana?
- () As vantagens que a internet proporciona compensam os problemas que ela pode provocar?
- () A internet une ou afasta as pessoas?
2. Você considera a alternativa escolhida na atividade anterior uma questão polêmica? Por quê?
3. Assinale a(s) alternativa(s) que expressa(m) o ponto de vista da enunciativa sobre a questão discutida no texto.
- () “a Internet que une pessoas é a mesma que separa, segrega, mascara, esconde.”
- () “a Internet chegou para unir os povos, expor ideias, trocar informações diversas, unir raças, credos e culturas.”
- () “ao tempo em que “a rede” liga as pessoas dos mais diferentes países, acaba afastando aquelas de países próximos e até do mesmo país, mesma cidade, mesma família, mesma casa.”
- () “à medida que as pessoas “se conectam” à virtualidade, deixam de existir na realidade.”
4. Transcreva do texto: a tese, um argumento que a enunciativa utiliza para defender seu ponto de vista e um contra-argumento.

TESE

ARGUMENTO FAVORÁVEL

5. Nas caixinhas do lado direito estão alguns argumentos, retirados de diversas redes sociais, alguns sustentam e outros refutam a tese defendida no texto *A internet como fenômeno de globalização e de solidão*. Escreva nas caixinhas do lado esquerdo se se trata de um argumento ou contra-argumento sobre o ponto de vista da enunciadora.

A tecnologia ameaça dominar nossa vida e nos tornar menos humanos. Sob a ilusão de permitir uma melhor comunicação, na verdade nos isola das verdadeiras interações humanas.

Consegui descobrir amigos e amigas de infância e velhas amizades esquecidas no tempo. Dificilmente, se não fosse através da Internet, jamais localizaria eles.

A internet é fria, as mensagens são frias, não importa o que você diga, não há nada como o calor das palavras ditas em uma conversa cara a cara.

A relação entre a vida real e a virtual fica desequilibrada quando o usuário passa a conviver mais on-line do que ao vivo. Algumas pessoas só ficam a vontade atrás das telas em sites ou jogos.

A internet nunca afastou sempre reuniu, com a internet se pode marcar encontros com pessoas de mesmo interesse.

O que discutimos neste primeiro módulo:

Artigo de opinião – condições de produção e elementos que o compõem (Tese e Argumentos). Assunto e Questão polêmica. Estratégias argumentativas.

Módulo II

*Reconhecendo e discutindo questões
polêmicas*

Oficina 1

Analisando questão polêmica, posicionamentos e argumentos.

Nº de aulas: 02 a 03

Objetivo

- Identificar questão polêmica, ponto de vista e argumentos que defendem ou refutam a tese.

☺ A **questão polêmica** será retomada nesta primeira oficina deste segundo módulo para que você possa exercitar melhor sua habilidade de identificar e formular, por escrito, uma questão polêmica que está por trás de um artigo.

Contextualizando o tema

Os dois artigos que você irá ler discutem o uso do celular em sala de aula. Para algumas pessoas o celular pode ser um aliado no processo de ensino-aprendizagem, para outras é prejudicial aos estudos. E você, o que pensa sobre isso?

Antes de ler os textos, discuta com seus colegas.

Texto 1

Celular em sala de aula: uma proibição necessária

*Orlando Morando**

Atualmente, um assunto que vem despertando a atenção não só da comunidade acadêmica, mas da sociedade como um todo é a proibição do uso de celulares na sala de aula. A proibição do seu uso em sala de aula é uma medida que se harmoniza com o ambiente em que o estudante está. A sala de aula é um local de aprendizagem, onde o discente deve se esforçar ao máximo para extrair do professor os conhecimentos da matéria. Nesse contexto, o celular é um aparelho que só vem dificultar a relação ensino-aprendizagem, visto que atrapalha não só quem atende, mas todos os que estão ao seu redor.

Um estudo divulgado no mês passado pela London School of Economics mostrou que alunos de escolas da Inglaterra que baniram os smartphones

melhoraram em até 14% suas notas em exames de avaliação nacional. O aumento acontece principalmente entre estudantes com conceitos mais baixos. Na faixa etária entre 7 e 11 anos, o banimento ajudou alunos com aproveitamento abaixo de 60% nas provas. Para o resto, não mudou nada.

Segundo os autores do estudo as distrações atingem todo mundo, mas são piores em alunos com celulares. E ainda piores naqueles com notas mais baixas. O impacto da proibição, diz especialista, é o equivalente a uma hora a mais de aula por semana. O estudo "Tecnologia, distração e desempenho de estudantes" foi feito com 130 mil alunos desde 2001, em 91 escolas de quatro cidades.

Por que banir o uso do celular? Porque ter acesso fácil ao celular faz com o que aluno tenha mais chance de distração, o que pode levar a notas mais baixas; adolescentes ainda não têm maturidade para usar nos momentos apropriados; em ambientes liberados, é muito difícil para o professor monitorar a sala toda; a distração do smartphone é muito pior do que desenhar no caderno, por exemplo, porque o aluno entra em um 'universo paralelo'. Enfim são inúmeras as razões para proibir o uso de celular nas salas de aula.

*Orlando Morando é deputado pelo PSDB e cumpre o quarto mandato na Assembleia Legislativa de São Paulo. Texto disponível em <http://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=365340>.

Texto 2

Celular dentro da escola? Sim!

Ana Paula Barros de Paiva*

Valorizar a utilização dos recursos tecnológicos nas salas de aula, de forma a favorecer o aprendizado dos alunos e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para as crianças e adolescentes, faz com que o aluno utilize ferramentas que já fazem parte do seu dia a dia. Isso não significa que, necessariamente, ele tenha em casa algum equipamento, mas algum colega ou parente sempre tem.

O celular, neste caso, pode ser visto como mais um recurso para que os professores desenvolvam suas aulas e projetos, dado que, atualmente, é difícil ver quem não o utilize. O uso desse recurso certamente contribuirá com a inovação e proporcionará uma forma diferente para que o aluno aprenda.

A introdução do celular na sala de aula não é algo que acontece de um dia para o outro, considerando que a escola e alguns professores ainda têm características tradicionais de ensino. Por tudo isso, o uso de celulares nas salas de aula exige mudanças, e mudar não é tão simples, pois o ser humano resiste às mudanças até o momento que percebe os pontos positivos e o crescimento, tornando-se, então, parte desta transformação. (...)

A dimensão dessa junção “Aula, Conteúdo e Celular” estimula os alunos a participar mais das aulas, afinal, muitas crianças dão “show” ao usar seus celulares. É importante considerar que a proibição do uso de celular em sala de aula desperta ainda mais o desejo de usá-lo. “Tudo que é proibido é mais gostoso”, mas, infelizmente, a cada dia que passa, a escola tem buscado formas de proibir a entrada deste objeto em suas dependências.

Contudo, façamos a análise: O professor fica sem o seu celular? Bom, fica aí uma pergunta para reflexão. Por outro lado, se o celular for colocado como objeto de estudo e pesquisas, poderá apoiar o desenvolvimento das habilidades sociais, ou seja, as habilidades do século XXI.

Dessa forma, fica claro que o desenvolvimento de conteúdos e habilidades pode ser trabalhado e, ainda mais do que isso, aprimorado com o uso do celular. A educação deve ser privilegiada com o uso da inovação, sendo aqui o foco o celular, que pode ser usado no desenvolvimento de Projetos. (...)

O potencial do celular dentro de uma sala é o estímulo que ele causa nos alunos e, conseqüentemente, a independência e autonomia que desenvolve, colocando-os como coautores do próprio conhecimento. Alunos que se deparam com objetos que já vivenciam fora da escola sentem-se mais seguros e independentes dentro do ambiente escolar e na construção do seu conhecimento, devido à facilidade que eles têm ao manusear a ferramenta. (...)

Há, é verdade, algumas leis de proibição do uso do celular nas salas de aula, mas, comprovando-se o objetivo pedagógico e o avanço dos alunos, quem sabe isso pode mudar. A utilização do celular promove o desenvolvimento intelectual, social e cognitivo de maneira conjunta, pois ele será o caminho, um estímulo para auxiliar na assimilação e acomodação dos conteúdos pedagógicos.

Quando são propostos novos caminhos para aprender, o desenvolvimento intelectual acontece de forma natural, pois há exercício da capacidade de pensar. Os

alunos participam ativamente na construção e realização das atividades quando utilizam os celulares na sala de aula, conseguindo fazer com que a informação se transforme em conhecimento.

Uma das principais funções do celular é a comunicação. Todas as pessoas sabem quanto o celular hoje traz agilidade e rapidez ao processo comunicativo. Quando os alunos expõem suas opiniões e discutem usando o celular como ferramenta nas aulas, estão desenvolvendo suas habilidades sociais e cognitivas na prática.

** Ana Paula Barros de Paiva é pedagoga e orientadora educacional na área de Informática Educacional na Planeta Educação, com larga experiência em ensino infantil em escolas públicas e privadas. Texto disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2229>.*

Após a leitura, em duplas, responda:

1. Qual é a questão polêmica que os textos focalizam?
2. Os pontos de vista defendidos pelos enunciadores são:
 - a) Discordantes
 - b) Concordantes
 - b) Discordantes em parte
 - d) Concordantes em parte.
3. Explique quais são os pontos de vista defendidos nos textos 1 e 2?
4. Identifique, nos dois textos, os argumentos que são favoráveis à tese defendida e os possíveis contra-argumentos - usados pelo(a) enunciador(a) como estratégia para “se proteger” contra possíveis refutações de opositores - a posição que ele(a) defende em seu texto.

TEXTO 1

Argumentos favoráveis

Contra-argumentos

TEXTO 2

Argumentos favoráveis

Contra-argumentos

5. Leia, a seguir, trechos retirados dos textos 1 e 2, são opiniões dos enunciadores sobre o uso do celular em sala de aula. Logo abaixo, observe alguns quadros que trazem possíveis argumentos que podem sustentar ou refutar as opiniões. Relacione, adequadamente, os argumentos às opiniões.

() *A proibição do seu uso em sala de aula é uma medida que se harmoniza com o ambiente em que o estudante está.*

() *A educação deve ser privilegiada com o uso da inovação, sendo aqui o foco o celular, que pode ser usado no desenvolvimento de Projetos.*

() *O celular é um aparelho que só vem dificultar a relação ensino-aprendizagem, visto que atrapalha não só quem atende, mas todos os que estão ao seu redor.*

() *O celular, neste caso, pode ser visto como mais um recurso para que os professores desenvolvam suas aulas e projetos ...*

() Quanto a isso, Unesco publicou um guia com 10 recomendações políticas em que tenta ajudar governos a implantarem as tecnologias móveis, como celulares e *tablets*, nas salas de aula.

() , já que grande parte dos alunos possuem aparelhos, inclusive com acesso à internet e, além disso, eles têm afinidade com essas mídias, o que pode facilitar o uso desse objeto em sala de aula como recurso pedagógico.

- () O uso do celular na sala de aula tem se tornado um obstáculo para o processo de aprendizagem, pois, prejudica a concentração do aluno e tira a atenção do conteúdo ensinado, refletindo de forma negativa no desempenho e rendimento escolar.

- () *Um estudo realizado na Universidade de Nebraska aponta que o uso de aparelhos digitais em sala de aula quase nunca objetiva o aprendizado. Segundo esta pesquisa mais de 80% dos alunos admitem utilizar os aparelhos durante as aulas, o que interfere negativamente no seu aprendizado a ponto de piorar as suas notas.*

☺ **Nesta oficina:**

- ✓ Retomamos o que é uma questão polêmica.

☺ ☺ **E também exercitamos a habilidade de:**

- ✓ Identificar pontos de vista e argumentos.

Oficina 2

Elaborando argumentos

Nº de aulas: 01

Objetivo

- Construir argumentos para defender uma posição

Releia os dois artigos (os mesmos da oficina 1) que discutem o uso do celular na sala de aula e faça o que se pede a seguir.

Em duplas:

1. Após receber do(a) professor(a) uma ficha em branco, vocês devem formular, por escrito, nesta ficha, a polêmica abordada nos dois textos, na forma de uma pergunta cuja resposta só possa ser *sim* ou *não*. Observe o exemplo abaixo:

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

Em seguida, devolvam a ficha com a pergunta para o(a) professor(a).

1. Cada dupla recebeu, aleatoriamente, uma pergunta elaborada por outros colegas e mais duas fichas em branco. O trabalho de vocês, agora, é responder sim ou não a pergunta dos colegas e escrever, nas fichas, um argumento e um contra-argumento para sua resposta.

2. Apresentem, para a turma, a pergunta que vocês receberam e a resposta de vocês, juntamente com o argumento e o contra-argumento.

3. Elaborem outro título para cada um dos textos e apresentem para a turma.

Lembre-se de que:

Um bom título antecipa, para o leitor, a questão polêmica e, muitas vezes, antecipa também a própria opinião sobre o assunto que será discutido.



- **Identificar uma questão polêmica.**
- **Reconhecer pontos de vista e argumentos.**
- **Formular questões polêmicas.**
- **Construir argumentos e contra-argumentos.**

Módulo III

Reconhecendo estratégias argumentativas

Oficina 1

Reconhecendo tipos de argumentos e estratégias de argumentação.

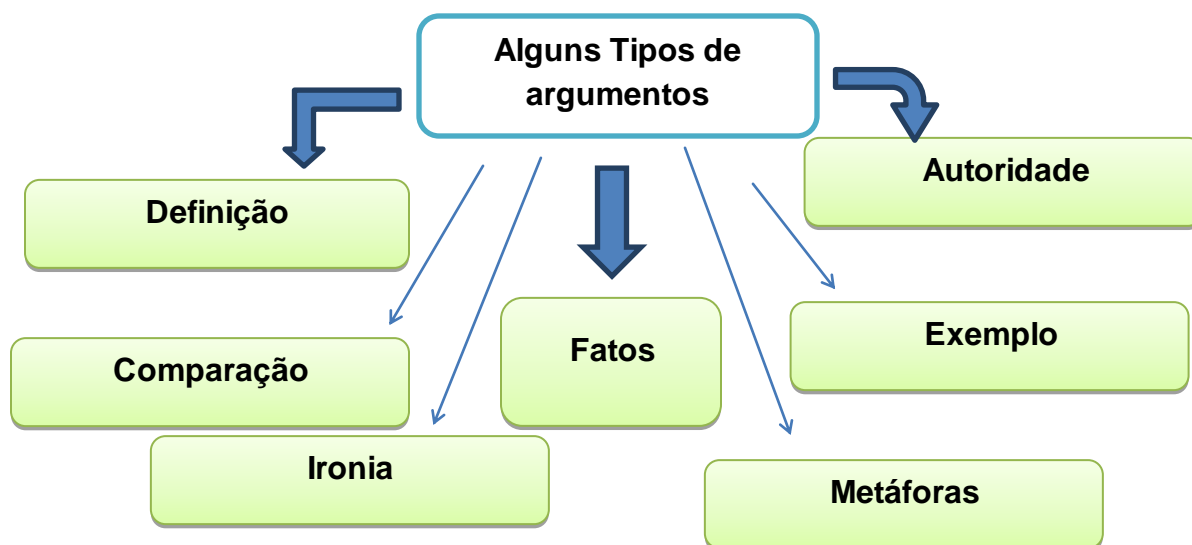
Nº de aulas: 02

Objetivos

- Identificar a finalidade de um argumento.
- Compreender os argumentos como estratégias de argumentação.

Argumentos são razões contra ou a favor de determinada tese.

Eles classificam-se conforme sua finalidade argumentativa. Assim, a escolha de um argumento é uma estratégia para convencer e persuadir o leitor.



A questão polêmica que vamos discutir nesta oficina é sobre a Lei da Palmada. Você sabe do que trata essa lei?

Leia a reportagem a seguir.

Lei da Palmada: o que mudou com a aprovação da norma?

Adriana Franzin

Há quem ache que o Estado não deveria interferir nas relações de família e que uma lei não resolveria o problema. Há quem pense que estabelecer um limite para a atuação dos responsáveis é uma estratégia necessária para proteger as crianças da violência. De qualquer forma, a Lei 13.010 de 2014, que ficou conhecida como Lei Menino Bernardo, foi aprovada em 26 de junho e está em vigor desde então, mas ainda é polêmica.

O que diz a lei?

“A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.”

No entendimento da lei, castigo físico é a “ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em sofrimento físico ou lesão”. Tratamento cruel ou degradante é a conduta que humilhe, ameace gravemente ou ridicularize.

Com a nova redação, os considerados agressores passaram a ser passíveis de medidas (além das que já eram estabelecidas anteriormente em casos de violência), como ser advertido, encaminhado a programa oficial ou comunitário de proteção à família, a tratamento psicológico ou psiquiátrico, a cursos ou programas de orientação. Além disso, pode ser obrigado a providenciar tratamento especializado à criança. De acordo com o artigo 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente, os pais podem, ainda, perder a guarda, ser destituído da tutela e do poder familiar.

Texto disponível em <http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2014/11/lei-da-palmada-o-que-mudou-com-a-aprovacao-da-norma>. Acesso em 21/08/2016.

Agora que você sabe do que trata a Lei da Palmada, discuta com a turma:

1. Por que podemos afirmar que esta Lei é polêmica? Qual é a polêmica?
2. Você já tem uma opinião formada sobre esse tema?
3. Caso tenha respondido sim à questão anterior, apresente sua opinião e um argumento que a sustente.

Para saber mais sobre a Lei e fundamentar melhor seu ponto de vista, assista a uma reportagem, exibida no Jornal da Cultura em 06/06/2014.

Observe as opiniões e argumentos dos dois comentaristas, Ethevaldo Siqueira (Jornalista especializado em tecnologia) e Luiz Felipe Pondé (Filósofo).

Após assistir à reportagem responda as questões a seguir.

1. Ethevaldo Siqueira e Luiz Felipe Pondé apresentam pontos de vista, sobre a Lei da Palmada:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> concordantes | <input type="checkbox"/> concordantes parcialmente |
| <input type="checkbox"/> discordantes | <input type="checkbox"/> discordantes parcialmente |

2. Qual é a opinião dos comentaristas sobre a Lei da Palmada? Qual argumentação você considera mais persuasiva, a de Siqueira ou a de Pondé? Por quê?

3. Releia o trecho inicial do primeiro parágrafo da reportagem.

Há quem ache que o Estado não deveria interferir nas relações de família e que uma lei não resolveria o problema. Há quem pense que estabelecer um limite para a atuação dos responsáveis é uma estratégia necessária para proteger as crianças da violência.

Esse trecho reproduz dois pontos de vista sobre a Lei da Palmada, um contrário e outro favorável. Complete cada um deles com um argumento coerente:

Há quem ache que o Estado não deveria interferir nas relações de família e que uma lei não resolveria o problema, pois

Há quem pense que estabelecer um limite para a atuação dos responsáveis é uma estratégia necessária para proteger as crianças da violência. Afinal,

5. Analise os argumentos que você formulou na questão (4). Qual a finalidade argumentativa de cada um deles? Assinale as alternativas que você considera adequadas.

- () comparar elementos.
- () apelar à autoridade de terceiros que entendem do assunto.
- () exemplificar com dados ou fatos relevantes.
- () definir um elemento para dar sentido ao objeto de discussão.
- () apresentar perguntas/questionamentos para o leitor refletir.
- () apresentar um fato relevante.
- () ironizar a opinião oposta.



**Nesta oficina você
conheceu mais
alguns tipos de
argumentos e seus
usos como
estratégias
argumentativas!**

Oficina 2

Compreendendo as estratégias de sustentação de uma tese.

Nº de aulas: 01

Objetivos

- Ampliar a habilidade de identificar a finalidade de um argumento.
- Consolidar a compreensão dos tipos de argumentos como estratégias argumentativas.

Observe a charge abaixo.



Em duplas, discutam as questões a seguir. Depois comentem para a turma.

1. Qual visão sobre a Lei da Palmada está implícita nesta charge?
2. Qual argumento ou contra-argumento em relação à Lei da Palmada a charge ajuda a corroborar?
3. A fala do menino evidencia uma possível consequência dessa lei. Qual seria essa consequência?

Atividade escrita

Antes de realizar a tarefa proposta, conheça melhor alguns tipos de argumentos:

Não se esqueça!

Argumento é o porquê, isto é, a razão de um ponto de vista assumido.

Argumento pelo **Exemplo**: utiliza-se um caso particular para comprovar uma tese.

Argumento de **Definição**: é a apresentação do significado de um dado elemento.

Argumento de **Autoridade**: é um apelo ao prestígio e conhecimento de uma autoridade respeitada ou especialista num determinado assunto.

Ironia: usada para provocar o riso a favor do enunciador e desconstruir a tese oposta.

Perguntas (capciosas/retóricas): apresentam pressupostos comprometedores/Pretendem levar o leitor a refletir sobre as questões.

Leia alguns argumentos e contra-argumentos sobre a polêmica Lei da Palmada. Classifique-os entre os tipos de argumentos apresentados.

A lei é um marco moral e ético de princípios e valores. Com o apoio de campanhas de sensibilização e capacitação continuada dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos, dos profissionais de saúde, educação e segurança pública a mudança cultural será possível e a fiscalização passará a fazer parte do cotidiano de todos.

Agora que fizemos este "progresso", vamos tentar aprovar uma segunda lei, que puna pais que não deixem seus filhos saírem de casa, por "cárcere privado", assim chegaremos aonde os "pissikologus" querem... vão ganhar rios de dinheiro.

Uma lei hipócrita e descabida. Será que não é muito pior a falta de atendimento às crianças nos hospitais públicos. Será que isso não é muito pior. Será que isso não é assassinato provocado pelo poder público? Então, primeiro olhem para a política de saúde pública ao menor e depois venham exigir essa lei.

Segundo a Constituição Brasileira, as crianças e os adolescentes são prioridade absoluta. Assim, leis de defesa e promoção aos direitos da criança e do adolescente são tão importantes quanto às relacionadas à economia, ecologia, educação, saúde etc.

A Suécia foi uma das pioneiras na questão 'lei da palmada', onde desde 1979 o ato virou crime. Hoje especialistas discutem se não foram longe demais, pois foi criada uma geração de mimados e tiranos, onde as crianças mandam nos pais.

	Exemplo	Definição
Autoridade	Ironia	Perguntas

Nesta oficina retomamos os argumentos e suas finalidades.

Você conheceu outros tipos de argumentos: **exemplo**, **definição**, **autoridade**, **ironia** e **perguntas capciosas**.

E aprendeu que eles são estratégias argumentativas. Agora você já sabe quando e como utilizá-las!

Oficina 3

Posicionando-se diante dos argumentos

Nº de aulas: 01

Objetivos

- Avaliar a importância de um argumento para a fundamentação de uma tese.
- Posicionar-se diante de um argumento.

Leia alguns argumentos para o **SIM** e o **NÃO** sobre a Lei da Palmada. Posicione-se frente a esses argumentos e avalie o grau de importância de cada um. Apresentamos duas colunas: na primeira marcará seu posicionamento e, na segunda, sua valoração sobre o argumento.

As palmadas educativas devem ser proibidas?

SIM

a) Apesar de haver legislação sobre o assunto, ainda falta uma definição clara do que está dentro e fora da lei. O novo projeto descreve em detalhes o que seriam maus-tratos, facilitando o entendimento pelos cidadãos e a punição pela Justiça. A nova lei também impede que alguns se aproveitem do argumento da “disciplina paterna” para escapar de acusações por agressão.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> concordo | <input type="checkbox"/> muito importante |
| <input type="checkbox"/> concordo plenamente | <input type="checkbox"/> importante |
| <input type="checkbox"/> discordo | <input type="checkbox"/> pouca importância |
| <input type="checkbox"/> discordo plenamente | <input type="checkbox"/> nenhuma importância |

c) Palmadas não são para o bem da criança. Testes da Universidade de Toronto, no Canadá, identificaram dificuldade de aprendizado em crianças de 3 anos que apanharam até os 2. Outro estudo, americano, constatou que a inteligência de crianças que receberam palmadas frequentes até os 4 anos era menor do que a de crianças que não apanharam.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> concordo | <input type="checkbox"/> muito importante |
| <input type="checkbox"/> concordo plenamente | <input type="checkbox"/> importante |
| <input type="checkbox"/> discordo | <input type="checkbox"/> pouca importância |
| <input type="checkbox"/> discordo plenamente | <input type="checkbox"/> nenhuma importância |

c) Em 24 países ao redor do mundo, a palmada já foi abolida. A União Europeia promove, desde 2008, a campanha “Levante a Sua Mão contra a Palmada” para que mais nações entrem nesse time. O Brasil é um dos 130 países signatários da Convenção sobre os Direitos da Criança, que recomenda que as punições corporais na família sejam proibidas.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> concordo | <input type="checkbox"/> muito importante |
| <input type="checkbox"/> concordo plenamente | <input type="checkbox"/> importante |
| <input type="checkbox"/> discordo | <input type="checkbox"/> pouca importância |
| <input type="checkbox"/> discordo plenamente | <input type="checkbox"/> nenhuma importância |

d) Não existe palmada pedagógica, por mais que a mão desça suave. Segundo estudo da Universidade da Carolina do Norte, nos EUA, quem usa a força para educar tende a punir mais agressivamente com o passar do tempo. Além disso, não há como especificar o limite de força a ser usada. O melhor é cortar qualquer risco de um tapinha virar porrada.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> concordo | <input type="checkbox"/> muito importante |
| <input type="checkbox"/> concordo plenamente | <input type="checkbox"/> importante |
| <input type="checkbox"/> discordo | <input type="checkbox"/> pouca importância |
| <input type="checkbox"/> discordo plenamente | <input type="checkbox"/> nenhuma importância |

NÃO

a) O que não falta é lei a respeito. A Constituição brasileira já proíbe violência, crueldade e opressão contra crianças e adolescentes. Alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente também tratam da questão dos maus-tratos e da exposição de crianças a situações humilhantes. Não adianta criar mais leis, e sim fazer cumprir as existentes.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> concordo | <input type="checkbox"/> muito importante |
| <input type="checkbox"/> concordo plenamente | <input type="checkbox"/> importante |
| <input type="checkbox"/> discordo | <input type="checkbox"/> pouca importância |
| <input type="checkbox"/> discordo plenamente | <input type="checkbox"/> nenhuma importância |

b) É incoerente punir pais que usam palmadinhas e deixar impunes os verdadeiros espancadores de crianças. Conscientizar a população sobre educação sem violência seria mais eficaz, já que grande parte dos pais é da época em que a palmatória era um instrumento legítimo de educação, inclusive nas escolas públicas.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> concordo | <input type="checkbox"/> muito importante |
| <input type="checkbox"/> concordo plenamente | <input type="checkbox"/> importante |
| <input type="checkbox"/> discordo | <input type="checkbox"/> pouca importância |
| <input type="checkbox"/> discordo plenamente | <input type="checkbox"/> nenhuma importância |

c) Dados científicos sobre a consequência das palmadas nos pimpolhos são inconsistentes. Muitos estudos levam em conta apenas as punições abusivas e não as simples palmadinhas, e em uma frequência alta. Pesquisas feitas na Nova Zelândia indicam que não há consequências negativas para crianças educadas com castigos físicos moderados.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> concordo | <input type="checkbox"/> muito importante |
| <input type="checkbox"/> concordo plenamente | <input type="checkbox"/> importante |
| <input type="checkbox"/> discordo | <input type="checkbox"/> pouca importância |
| <input type="checkbox"/> discordo plenamente | <input type="checkbox"/> nenhuma importância |

d) Países que adotaram leis parecidas não aprovam a proibição. Na Nova Zelândia, que banuiu a palmada em 2007, 87,6% das pessoas votaram pela extinção da lei que proíbe punições físicas. Na França, 82% da população é contra a legislação que acaba com a palmadinha educativa, Segundo uma pesquisa do Instituto TNS Sofres.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> concordo | <input type="checkbox"/> muito importante |
| <input type="checkbox"/> concordo plenamente | <input type="checkbox"/> importante |
| <input type="checkbox"/> discordo | <input type="checkbox"/> pouca importância |
| <input type="checkbox"/> discordo plenamente | <input type="checkbox"/> nenhuma importância |

E para você, a palmadinha em filhos levados deve ser banida?

Sim, porque

Não, porque

Compartilhe sua resposta com a turma.

Neste terceiro módulo discutimos sobre:

- Tipos de argumentos;
- Finalidades dos argumentos;
- Estratégias argumentativas;
- Avaliação e valoração de argumentos;
- Pontos de vista.

Módulo IV

Utilizando estratégias, operadores argumentativos e modalizadores discursivos

Oficina 1

Utilizando estratégias argumentativas.

Nº de aulas: 02

Objetivo

- Selecionar e utilizar estratégias argumentativas.

O tema a ser discutido é o **Estatuto do Desarmamento**.

Você sabe o que é o um estatuto? No caso do Estatuto do Desarmamento, você sabe do que ele trata?

Pesquise sobre esse tema e comente com a turma.

Você irá ler dois textos que discutem sobre o Estatuto do Desarmamento. O primeiro texto traz, explicitamente, uma opinião favorável, enquanto o segundo texto apresenta, também de forma explícita, uma opinião contrária sobre a questão.

Estatuto do Desarmamento deve ser revogado? Sim

Fabício Rebello

O verdadeiro retrocesso

As discussões sobre os temas que tramitam no Congresso, embora variem quanto à matéria que abrigam, seguem um roteiro típico, em que as expressões "avanço" e "retrocesso" se alternam conforme o apoio ou a rejeição a uma determinada proposta. Não é diferente com o projeto de lei que revoga o Estatuto do Desarmamento, recentemente aprovado em comissão especial na Câmara dos Deputados.

Os críticos da proposta, dentre os quais se incluem os habituais defensores de direitos humanos seletivos – os que parecem restritos aos criminosos –, entoam em conjunto o mesmo discurso: revogar o estatuto é um retrocesso. E eles estão certos, mas não como pretendem. Retrocesso, segundo o dicionário Michaelis, tem como uma de suas definições a "ação de voltar a um estado anterior".

E é exatamente isso o que faz o projeto de lei 3.722/12, ao revogar a lei pela qual a posse e o porte de armas se tornaram proibidos, com raríssimas exceções, e instaurar um regramento geral que restabelece a possibilidade de acesso. O que o projeto pretende, pois, é voltar ao sistema que existia antes do estatuto, ou seja, retroceder.

Isso é ruim? Salvo por convicções ideológicas, não há como responder afirmativamente a essa pergunta. Todos os indicadores de criminalidade disponíveis apontam que, caso retrocedamos à realidade anterior ao Estatuto do Desarmamento, estaremos em situação melhor.

Foi depois do estatuto que a taxa média de homicídios no Brasil, segundo o Mapa da Violência, saiu de 26,44 por cem mil habitantes (1995 a 2003) para 26,80 (2004 a 2012). Foi com ele que o uso de armas de fogo nos homicídios aumentou de 64,95% (1995 a 2003) para 70,81% (2004 a 2012).

Foi também sob a vigência do estatuto que batemos o recorde oficial de assassinatos, com 56.337 casos em 2012 – que hoje, segundo os sempre mais modestos dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, já batem na casa dos 60 mil. Nossa segurança pública piorou com a lei vigente, e isso é um fato objetivamente comprovável.

Evidentemente, não se pode resumir a discussão sobre segurança pública a um aspecto legal pontual. Quem pretender fazê-lo cometerá um erro crasso, semelhante ao de quem atribui à lei atual o fictício salvamento de milhares de vidas e ao dos que propagam que armar a sociedade indistintamente eliminará os bandidos.

Segurança pública é uma área complexa, em que são diversos os fatores que determinam melhores ou piores resultados. Ainda assim, não há suporte científico para jogar o desarmamento civil dentre os que a beneficiam. É necessário ficar claro que, ao debater proibições ou permissões ao acesso a armas de fogo, não tratamos de algo inédito.

Vivemos, apenas nos últimos 30 anos, dois momentos absolutamente distintos no país, saindo de uma realidade em que portar uma arma sem autorização sequer era crime para uma lei das mais duras do mundo, estruturada sobre a premissa da proibição total. E a evolução criminal registrada em cada um dos períodos é clara: havia menos crimes antes, sobretudo os letais.

Portanto, se revogar o Estatuto do Desarmamento é um retrocesso, não há dúvida de que isso é bom. Significaria voltar a uma realidade de maior paz social, na qual, sob a dúvida de serem confrontados com armas, os criminosos não agiam de forma tão ousada. Não invadiam residências, não faziam arrastões ou matavam quem já haviam roubado. Exatamente como era antes.

FABRICIO REBELO, pesquisador em segurança pública, bacharel em direito e editor do portal [Direito e Segurança](http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/11/1706241-estatuto-do-desarmamento-deve-ser-revogado-sim.shtml). Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/11/1706241-estatuto-do-desarmamento-deve-ser-revogado-sim.shtml>.

Para refletir.

1. O assunto central desse artigo de opinião é de interesse público ou privado?
2. Quem é o enunciador do artigo? Qual sua profissão? Ele tem algum conhecimento especial para ter escrito esse texto?
3. Qual é a tese defendida no texto? Você concorda ou discorda dela?

Construindo o sentido do texto.

Em duplas, releiam as partes do texto em destaque e em seguida completem os modelos de estratégias argumentativas abaixo apresentadas.



Nessa tarefa vocês dialogarão com as ideias do enunciador do texto. Vocês deverão apresentar suas opiniões, ora concordando ou discordando do ponto de vista defendido no artigo. Também deverão contra-argumentar em relação às ideias defendidas por Fabrício Rebelo, conforme proposto a seguir.

(...) ao revogar a lei pela qual a posse e o porte de armas se tornaram proibidos, com raríssimas exceções, e instaurar um regramento geral que restabelece a possibilidade de acesso. O que o projeto pretende, pois, é voltar ao sistema que existia antes do estatuto, ou seja, retroceder.

Isso é ruim? Salvo por convicções ideológicas, não há como responder afirmativamente a essa pergunta.

No meu ponto de vista

Todos os indicadores de criminalidade disponíveis apontam que, caso retrocedamos à realidade anterior ao Estatuto do Desarmamento, estaremos em situação melhor.

Foi depois do estatuto que a taxa média de homicídios no Brasil, segundo o Mapa da Violência, saiu de 26,44 por cem mil habitantes (1995 a 2003) para 26,80 (2004 a 2012). Foi com ele que o uso de armas de fogo nos homicídios aumentou de 64,95% (1995 a 2003) para 70,81% (2004 a 2012).

Em outras palavras, o enunciador acredita que

Com esse argumento o enunciador defende que

Foi também sob a vigência do estatuto que batemos o recorde oficial de assassinatos, com 56.337 casos em 2012 – que hoje, segundo os sempre mais modestos dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, já batem na casa dos 60 mil.

O ponto central desse argumento é que

_____.

Nossa segurança pública piorou com a lei vigente, e isso é um fato objetivamente comprovável.

Estou em dúvida sobre essa afirmação. Por um lado concordo que

_____.

Por outro, não tenho certeza se

_____.

Portanto, se revogar o Estatuto do Desarmamento é um retrocesso, não há dúvida de que isso é bom.

Minha opinião sobre isso é que

_____.

Significaria voltar a uma realidade de maior paz social, na qual, sob a dúvida de serem confrontados com armas, os criminosos não agiam de forma tão ousada. Não invadiam residências, não faziam arrastões ou matavam quem já haviam roubado. Exatamente como era antes.

Minha opinião sobre isso é que

_____.

Texto 2

Estatuto do Desarmamento deve ser revogado? Não

Uma proposta irresponsável

No Brasil, em momentos de crises macroeconômica e política, o debate nacional se reduz à agenda econômica e o olhar do Poder Público se afasta de outros temas. Neste cenário de acentuada polarização social, grupos valem-se da oportunidade para pautar a agenda política com temas reacionários que incitam ódio e intolerância.

Prova disso é que o Brasil, contra todas as evidências disponíveis, deu um passo largo rumo ao precipício com a aprovação, pela comissão especial da Câmara dos Deputados, do projeto de lei 3.722/12, que revoga o Estatuto do Desarmamento.

Os parlamentares aprovaram um texto que, entre outros pontos, reduz de 25 para 21 anos a idade mínima para a compra de armas e autoriza pessoas processadas ou investigadas a ter e portar armas. O aumento do acesso às armas de fogo não impedirá o crime violento. Há várias pesquisas científicas que indicam que o Estatuto do Desarmamento, em vigor desde 2004, conteve a escalada de homicídios.

O crescimento médio anual de assassinatos por arma de fogo antes do estatuto era mais de 15 vezes maior do que o observado entre 2004 e 2013; 121 mil pessoas deixaram de ser mortas, segundo pesquisa de Daniel Cerqueira, do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), e Glaucio Soares, da Uerj (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

O Congresso, com honrosas exceções, teima em avançar numa agenda conservadora e retrógrada, desmontando os avanços conquistados na esteira da Constituição de 1988. A pauta é fundada em prognósticos equivocados e soluções comprovadamente ineficientes ao longo das últimas décadas. Abre-se mão da ideia de justiça pública.

Os Anuários Brasileiros de Segurança Pública demonstram que convivemos anualmente com mais de 58 mil mortes violentas, cerca de 50 mil estupros e graves

violações aos direitos humanos. Isso para não falar das constantes ameaças do crime organizado, do crescimento dos roubos, do medo e da insegurança.

A violência faz parte do cotidiano brasileiro. Não bastasse a ação de criminosos, a intervenção policial já é a segunda causa de mortes violentas intencionais. Em paralelo, sobe o número de policiais mortos em vários Estados. Estamos diante de um "mata-mata" extremamente cruel, que incentiva a ideia de policial vingador, porém não oferece a ele nada além de uma insígnia de herói quando de sua morte em "combate".

Temos uma sociedade fraturada sobre como lidar com crimes e criminosos. Segundo pesquisa Datafolha, encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 50% dos residentes nas grandes cidades brasileiras concordam com a frase "bandido bom é bandido morto". Esse percentual é maior entre homens moradores da região Sul do país e autodeclarados brancos.

Por outro lado, 45% da população discorda dessa afirmação. Esse grupo é proporcionalmente mais composto por mulheres, autodeclarados negros, jovens e moradores da região Sudeste. Há uma disputa pela legitimidade do matar e já não é mais possível afirmar que a sociedade clama para que as polícias mantenham o confronto violento como modelo de padrão de atuação.

Ao invés de armar a sociedade e cultuar a morte, há espaço para modernizar e aperfeiçoar a segurança pública e valorizar a vida. A redução das mortes violentas no Brasil é uma causa maior para a democracia e deve estar fundada numa ampla aliança suprapartidária.

Diante desta realidade, a revogação do Estatuto do Desarmamento é uma proposta irresponsável, mal informada, demagógica e que atenta contra a proteção da vida dos cidadãos. Ela ainda pode e deve ser barrada na Câmara dos Deputados ou no Senado.

SÉRGIO ADORNO, professor titular de sociologia e coordenador do Núcleo de Estudos da Violência - NEV/USP.
RENATO SÉRGIO DE LIMA, vice-presidente do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e professor da Fundação Getúlio Vargas.
PAULO SÉRGIO PINHEIRO, ex-secretário de Estado de Direitos Humanos.

Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/11/1706237-estatuto-do-desarmamento-deve-ser-revogado-nao.shtml>.

Para refletir

1. Quem são os enunciadores desse artigo? Quais são suas profissões? Eles têm algum conhecimento especial para ter escrito esse texto?
2. Qual é a tese defendida por eles? Você concorda ou não com essa tese?

Construindo o sentido do texto.

Assim como na atividade anterior, vocês irão reler as partes do texto em destaque e em seguida completar os modelos de estratégias argumentativas para explicitar a opinião do autor, concordar, discordar e contra-argumentar.

O aumento do acesso às armas de fogo não impedirá o crime violento. Há várias pesquisas científicas que indicam que o Estatuto do Desarmamento, em vigor desde 2004, conteve a escalada de homicídios.

Os enunciadores defendem que

_____ ,

pois se sustentam no argumento que

_____ .

Meu ponto de vista é que

_____ ,

pois _____

_____ .

Os Anuários Brasileiros de Segurança Pública demonstram que convivemos anualmente com mais de 58 mil mortes violentas, cerca de 50 mil estupros e graves violações aos direitos humanos. Isso para não falar das constantes ameaças do crime organizado, do crescimento dos roubos, do medo e da insegurança.

Com esse argumento os enunciadores querem dizer que _____
 _____.

Apesar disso, algumas pessoas acreditam que _____
 _____.

A violência faz parte do cotidiano brasileiro. Não bastasse a ação de criminosos, a intervenção policial já é a segunda causa de mortes violentas intencionais. Em paralelo, sobe o número de policiais mortos em vários Estados.

Concordo que _____
 pois, _____.

No entanto, podemos pensar que _____
 _____.

Estamos diante de um "mata-mata" extremamente cruel, que incentiva a ideia de policial vingador, porém não oferece a ele nada além de uma insígnia de herói quando de sua morte em "combate".

Embora eu concorde com esse argumento até certo ponto, não concordo com a ideia de que _____
 _____.

Há uma disputa pela legitimidade do matar e já não é mais possível afirmar que a sociedade clama para que as polícias mantenham o confronto violento como modelo de padrão de atuação.

Os _____ autores _____ alegam _____ que _____

_____.

Diante desta realidade, a revogação do Estatuto do Desarmamento é uma proposta irresponsável, mal informada, demagógica e que atenta contra a proteção da vida dos cidadãos. Ela ainda pode e deve ser barrada na Câmara dos Deputados ou no Senado.

Em resumo, para os autores a revogação do Estatuto do Desarmamento _____

_____.

Assim, (concordo/discordo) _____ deles, pois _____

_____.

Comparando os textos

Com base na leitura dos textos 1 e 2, observamos que uma questão controversa é se o Estatuto do Desarmamento deve ou não ser revogado.

Nas atividades anteriores você reconstruiu as teses defendidas em cada texto e utilizou estratégias argumentativas para identificar os argumentos dos autores e apresentar seus próprios argumentos e contra-argumentos.

Agora, individualmente, você deve resumir os pontos de vista presentes nos dois textos e apresentar sua opinião sobre o assunto. Para isso, utilize o modelo a seguir.

Quando se trata da questão da violência no Brasil, a maioria das pessoas concorda que os crimes violentos têm aumentado cotidianamente. Entretanto, em relação ao

Estatuto do Desarmamento, aprovado em 2003 e que restringe o porte de armas, há controvérsias.

Por um lado, no texto 1 o autor defende que

_____.

Por outro lado, os autores do texto 2 defendem que

_____.

Nesta oficina você fez uso de **estratégias argumentativas** a partir de alguns modelos.

Na próxima oficina você irá conhecer os **operadores argumentativos**.

Oficina 2

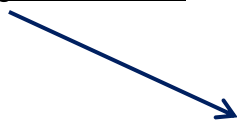
Utilizando operadores argumentativos

Nº de aulas: 01

Objetivo

- Identificar e utilizar operadores argumentativos.

Leia o texto a seguir observando, atentamente, os termos em destaque. Esses termos são os operadores argumentativos.



Operadores argumentativos (ou discursivos)

Recursos linguísticos (palavras e expressões) responsáveis por estabelecer relações entre enunciados; por determinar a orientação discursiva dos enunciados e por assegurar as intencionalidades dos enunciadorees.

Porque sou contra o Estatuto do Desarmamento

* Joel da Harpa

Há, aproximadamente, dez anos, o povo brasileiro foi às urnas participar de um referendo que restringia o uso de armas de fogo. Com isso, acreditava que o índice de homicídio e a violência generalizada pelo uso de arma de fogo seriam sanados no país. **No entanto**, dados do Mapa da Violência (apresentado em maio deste ano) mostram que, entre 1980 e 2012, houve um aumento de 387% do número de mortes por armas de fogo. Neste mesmo período, a população brasileira cresceu 61%. **Pelo menos** 116 pessoas morreram por dia no Brasil em 2012 por disparos de armas de fogo. É o equivalente a impressionantes 4,8 mortes por hora, índice parecido ou superior ao registrado em países em guerra. **Ou seja**, ao longo dos anos, o Estatuto do Desarmamento mostrou ser um fracasso, quando restringe o cidadão de garantir sua própria defesa e, ao mesmo tempo, não desarmou aqueles que utilizam uma arma para vários tipos de crimes.

O ideal era que nossa sociedade pudesse viver de forma harmoniosa. **No**

entanto, o que percebemos ao longo dos anos foi o crescimento do número de homicídios. Enquanto tivemos uma redução de quase 90% da venda legal de armas, os números apontam um crescimento do número de homicídio por armas de fogo, armas essas ilegais. Nos Estados Unidos, temos uma taxa de homicídio sete vezes menor do que o Brasil e nem por isso é restringido o uso de armas.

Com as mudanças no desenvolvimento econômico do país, houve uma 'interiorização' e um espalhamento dos homicídios. O Mapa também identificou que a violência aumentou nos municípios do interior onde a economia cresceu, mas a presença do Estado permaneceu deficiente. É inadmissível, sobretudo, que as pessoas das áreas rurais tenham a maior dificuldade para possuir uma arma, quando o Estado não garante a sua segurança.

Sabemos da dificuldade que a polícia tem para atuar no interior. Já os marginais estão cada vez mais armados, atuando livremente nessas áreas.

A flexibilização do Estatuto do Desarmamento vem garantir ao povo brasileiro, o direito da legítima defesa. Vamos deixar o cidadão decidir se quer ter ou não uma arma para a sua defesa. Serão mantidos os critérios para essa posse do armamento, que será garantida após comprovada a necessidade de tê-la. Isso significa que o cidadão passará por uma avaliação psicológica, pelo "nada consta" Federal/Estadual e uma prova de manuseio, junto aos instrutores credenciados pela Polícia Federal.

O Estatuto do Desarmamento não é solução para a violência. É preciso promover o fortalecimento das instituições do Estado, do sistema penitenciário e do sistema de segurança pública como um todo e também realizar reformas do Código Penal. O Estatuto não tem eficácia, além de tirar o direito do cidadão comum de se defender da insegurança e concentrar as armas nas mãos dos bandidos, já que esses jamais entregarão seus armamentos.

* Joel da Harpa - Policial Militar e Deputado Estadual (PROS). Disponível em http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2015/11/15/interna_politica,610442/porque-sou-contra-o-estatuto-do-desarmamento.shtml /Acesso em 22/08/2016

Para saber:

O artigo que você acabou de ler é constituído por outros operadores argumentativos além desses que destacamos. Optamos por destacar apenas alguns.

Lembre-se de que os operadores são elementos muito importantes na construção de um artigo de opinião, por isso é essencial compreender seus sentidos e saber empregá-los no texto.

Após ler o texto, faça o que se pede:

1. Apresente, pelo menos, dois argumentos que fundamentam a tese defendida pelo enunciador.

2. Transcreva os operadores argumentativos que tem o objetivo de:

- a) Expressar causalidade
- b) Expressar oposição em relação a uma ideia anterior
- c) Introduzir um argumento mais fraco para uma conclusão
- d) Esclarecer uma informação anterior.
- e) Adicionar argumentos
- f) Indicar finalidade

3. Leia o fragmento abaixo, extraído do texto e, em seguida, resolva as questões propostas:

“Há, aproximadamente, dez anos, o povo brasileiro foi às urnas participar de um referendo que restringia o uso de armas de fogo. **Com isso**, acreditava que o índice de homicídio e a violência generalizada pelo uso de arma de fogo seriam sanados no país.”

l) A expressão em destaque refere-se a:

- a) Uso de armas de fogo.
- b) Índice de homicídio.
- c) Violência generalizada.
- d) Ao fato de o povo participar de um referendo.

II) Volte ao texto e releia o primeiro parágrafo. Qual a estratégia argumentativa utilizada pelo enunciador para refutar a tese de que a restrição do uso de armas de fogo acabaria com os homicídios e a violência generalizada pelo uso de arma de fogo?

Para fundamentar sua tese de que o Estatuto do Desarmamento é um fracasso, o enunciador usa, no primeiro parágrafo, a estratégia argumentativa (argumentos) de _____, com a finalidade de _____.

- a) Perguntas capciosas, apresentar pressupostos comprometedores.
- b) Fatos, dar uma aparência de objetividade à argumentação.
- c) Comparações, aproximar objetos.
- d) Exemplos, generalizar a partir de um caso particular.

4. Agora, sua tarefa é substituir os operadores argumentativos utilizados pelo enunciador no texto, por outros, que estão dentro dos balões abaixo. Fique atento às relações de sentido que cada operador estabelece no texto, para manter a coesão e coerência textual.

Porque sou contra o Estatuto do Desarmamento

* Joel da Harpa

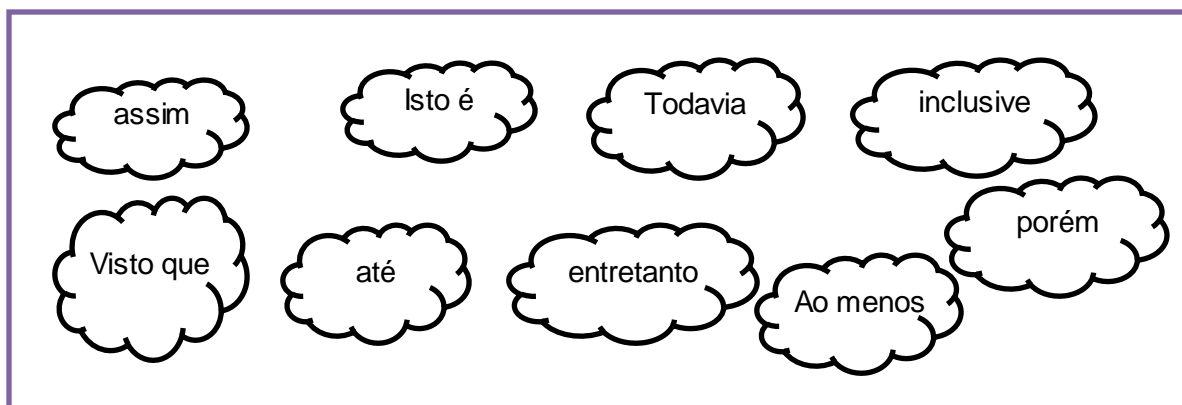
Há, aproximadamente, dez anos, o povo brasileiro foi às urnas participar de um referendo que restringia o uso de armas de fogo. Com isso, acreditava que o índice de homicídio e a violência generalizada pelo uso de arma de fogo seriam sanados no país. _____, dados do Mapa da Violência (apresentado em maio deste ano) mostram que, entre 1980 e 2012, houve um aumento de 387% do número de mortes por armas de fogo. Neste mesmo período, a população brasileira cresceu 61%. _____ 116 pessoas morreram por dia no Brasil em 2012 por disparos de armas de fogo. É o equivalente a impressionantes 4,8 mortes por hora, índice parecido ou superior ao registrado em países em guerra. _____, ao longo dos anos, o Estatuto do Desarmamento mostrou ser um fracasso, quando restringe o cidadão de garantir sua própria defesa e, ao mesmo tempo, não desarmou aqueles que utilizam uma arma para vários tipos de crimes.

O ideal era que nossa sociedade pudesse viver de forma harmoniosa. _____, o que percebemos ao longo dos anos foi o crescimento do número de homicídios. Enquanto tivemos uma redução de quase 90% da venda legal de armas, os números apontam um crescimento do número de homicídio por armas de fogo, armas essas ilegais. Nos Estados Unidos, temos uma taxa de homicídio sete vezes menor do que o Brasil e nem _____ é restringido o uso de armas.

Com as mudanças no desenvolvimento econômico do país, houve uma 'interiorização' e um espalhamento dos homicídios. O Mapa _____ identificou que a violência aumentou nos municípios do interior onde a economia cresceu, _____ a presença do Estado permaneceu deficiente. É inadmissível, sobretudo, que as pessoas das áreas rurais tenham a maior dificuldade para possuir uma arma, quando o Estado não garante a sua segurança. Sabemos da dificuldade que a polícia tem para atuar no interior. Já os marginais estão cada vez mais armados, atuando livremente nessas áreas.

A flexibilização do Estatuto do Desarmamento vem garantir ao povo brasileiro, o direito da legítima defesa. Vamos deixar o cidadão decidir se quer ter ou não uma arma para a sua defesa. Serão mantidos os critérios para essa posse do armamento, que será garantida após comprovada a necessidade de tê-la. Isso significa que o cidadão passará por uma avaliação psicológica, pelo “nada consta” Federal/Estadual e uma prova de manuseio, junto aos instrutores credenciados pela Polícia Federal.

O Estatuto do Desarmamento não é solução para a violência. É preciso promover o fortalecimento das instituições do Estado, do sistema penitenciário e do sistema de segurança pública como um todo e _____ realizar reformas do Código Penal. O Estatuto não tem eficácia, além de tirar o direito do cidadão comum de se defender da insegurança e concentrar as armas nas mãos dos bandidos, _____ esses jamais entregarão seus armamentos.



5. Leia alguns argumentos a seguir, contra e a favor do Estatuto do Desarmamento. Observe que os operadores argumentativos estão em destaque. Indique qual a finalidade de cada um desses operadores.

a)

Os defensores das armas dizem que o "desarmamento é típico das ditaduras"...**No entanto**, é realmente ridículo caracterizar como "ameaças totalitárias" o Estatuto do Desarmamento e a Campanha de Entrega de Armas, que foram democraticamente votados pelo Congresso Nacional. **Além disso**, o referendo popular é o instrumento mais democrático de que dispõe a população para decidir sobre leis que vão regular a sua vida.

b)

É verdade que "bandidos não compram arma em loja". **Mas** vão tomá-las nas casas de quem comprou. As armas compradas legalmente muitas vezes caem em mãos erradas, através de roubo, perda **ou** revenda. **Só** no Estado de São Paulo, segundo a Secretaria de Segurança Pública, entre 1993 e 2000, foram roubadas, furtadas **ou** perdidas 100.146 armas (ou seja, 14.306 por ano).

c)

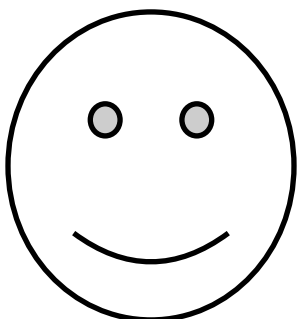
O movimento pró-armas copia os panfletos da Associação Nacional do Rifle dos EUA e argumenta que carros **também** matam. **Mas** armas de fogo foram projetadas para matar, enquanto carros, não.

d)

As mortes violentas no Brasil ocorrem, **sobretudo**, na faixa entre 19 e 24 anos. **Ou seja**, a nova lei coloca a arma como algo possível, no meio da faixa etária que mais morre por homicídios no país. É um retrocesso enorme.

Não esqueça!

Operadores argumentativos são importantes marcas linguísticas da enunciação. São responsáveis por estabelecer relações de sentido e pela força argumentativa de um texto, pois têm um papel fundamental na sustentação de uma tese.



Nesta oficina trabalhamos com:

- Operadores argumentativos.
- Estratégias argumentativas.

Oficina 3

Utilizando modalizadores discursivos no texto argumentativo

Nº de aulas: 02

Objetivo

- Identificar e utilizar modalizadores discursivos.

1. Releia os trechos abaixo, retirados do artigo de Joel da Harpa *Porque sou contra Estatuto do Desarmamento*, apresentado na oficina 2, e observe as expressões em destaque.

O ideal era que nossa sociedade pudesse viver de forma harmoniosa. No entanto, o que percebemos ao longo dos anos foi o crescimento do número de homicídios. Enquanto tivemos uma redução de quase 90% da venda legal de armas, os números apontam um crescimento do número de homicídio por armas de fogo, armas essas ilegais. Nos Estados Unidos, temos uma taxa de homicídio sete vezes menor do que o Brasil e nem por isso é restringido o uso de armas.

Com as mudanças no desenvolvimento econômico do país, houve uma 'interiorização' e um espalhamento dos homicídios. O Mapa também identificou que a violência aumentou nos municípios do interior onde a economia cresceu, mas a presença do Estado permaneceu deficiente. **É inadmissível**, sobretudo, que as pessoas das áreas rurais tenham a maior dificuldade para possuir uma arma, quando o Estado não garante a sua segurança.

a) Quais os sentidos dessas expressões no texto?

“O ideal era que” ...:

“É inadmissível” ...:

b) Com qual finalidade argumentativa o enunciador utiliza essas expressões?

c) Quais efeitos de sentido elas produzem na argumentação do enunciador?

d) Quais palavras ou expressões, de sentido equivalente, poderiam substituí-las?

2. Leia o artigo abaixo. Observe as palavras e expressões em destaque.

Estatuto do Desarmamento e homicídios por arma de fogo

Os indicadores nacionais de violência vêm sendo sistematicamente utilizados para fundamentar as opiniões a respeito da revogação do Estatuto do Desarmamento, proposta que avança no Congresso, ainda que sob forte resistência do governo federal. Em uma série de audiências públicas realizadas antes da votação do projeto na Comissão Especial que o analisou, os números do Mapa da Violência – únicos tidos por oficiais no país – foram detalhadamente explorados, **especialmente** para refutar a ideia de que, com o estatuto, houve melhora do quadro geral de criminalidade.

Durante as discussões, mostrou-se que o comparativo direto entre os períodos anterior e posterior à lei vigente revela crescimento da taxa média de homicídios no país (1,36%) e elevação no uso de armas de fogo na prática desses crimes (9%). Os indicadores, contudo, vão além e também comprovam que, desde o estatuto, os crimes letais com arma de fogo seguem aumentando em ritmo superior ao dos cometidos com outros meios, ultrapassando inclusive a taxa de crescimento registrada no total de assassinatos.

O primeiro ano de vigência do Estatuto do Desarmamento foi 2004. Nele, foram registrados no país 48.374 homicídios, sendo 34.187 com uso de arma de fogo. Nove anos depois, em 2012 – o mais recente integrado ao Mapa –, o Brasil registrou o recorde da série histórica, com 56.337 assassinatos, dos quais 40.077 com emprego de arma de fogo.

O número total de homicídios no país, assim, aumentou 16,46% entre 2004 e 2012 (de 48.374 para 56.337), período integralmente sob vigência do estatuto. Já o número de assassinatos especificamente cometidos com arma de fogo registrou um incremento de 17,23% no mesmo período (de 34.187 para 40.077) – acima, portanto, do aumento geral dos crimes de morte. Os homicídios cometidos com outros meios foram os que cresceram menos, saindo de 14.187 para 16.260 casos (aumento de 14,61%).

Não é, portanto, apenas no comparativo com o período a ele anterior que o Estatuto do Desarmamento se mostra ineficaz para conter a criminalidade nacional. Os registros limitados ao período de sua vigência também são claros ao evidenciar que, com ele, não houve a mais ínfima contenção na evolução do uso de armas de

fogo para a prática de crimes letais. A drástica restrição legal à circulação de armas não conseguiu nem mesmo estabilizar estatisticamente seu uso criminal, o que, caso ocorresse, resultaria num crescimento das mortes com arma de fogo no mesmo ritmo do total de homicídios.

Sem nem sequer atingir aquele que seria seu objetivo primário – conter o uso criminoso de armas de fogo –, ao estatuto, **por óbvio**, não pode ser atribuído qualquer impacto numa eventual redução global do quantitativo de homicídios (que nem sequer existiu), **especialmente** porque a maior retração nos meios letais vem ocorrendo **exatamente** naqueles sobre os quais essa lei não exerce qualquer influência.

Sob o prisma ideológico, **é legítimo que** as opiniões sobre um assunto se ponham em diametral divergência. Entretanto, números são indicadores objetivos, e quando por eles é demonstrada uma realidade feia, não adianta filosofar sobre a beleza para mudá-la. Nosso quadro criminal é crítico e o Estatuto do Desarmamento não vem contribuindo para melhorá-lo.

Fabício Rebelo, pesquisador em segurança pública e bacharel em Direito, é coordenador do Centro de Pesquisa em Direito e Segurança (Cepedes). Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/estatuto-do-desarmamento-e-homicidios-por-arma-de-fogo-4fjyfl55y6p83ik8hwnoqv01u>.

Responda:

- a) Qual é a tese defendida pelo enunciador sobre o Estatuto do Desarmamento?
- b) Aponte, pelo menos, dois argumentos que fundamentam essa tese.
- c) Quais estratégias argumentativas Fabrício Rebelo utiliza em seu artigo? Apresente alguns exemplos retirados do texto.
- d) O texto está em 1ª ou 3ª pessoa? Qual efeito essa escolha provoca na explicitação do ponto de vista assumido?

No artigo de opinião, o enunciador deve evidenciar seus sentimentos, intenções e atitudes em relação ao tema discutido. Para isso, precisa utilizar diferentes elementos linguísticos e estratégias argumentativas.

1. Os elementos linguísticos destacados no artigo de Fabrício Rebello servem para enfatizar seu posicionamento em relação ao tema. Esses recursos linguísticos são denominados **modalizadores**, porque servem para expressar comentários e avaliações do enunciador sobre a questão discutida. Substitua esses modalizadores por outros elementos de mesmo sentido.

Por óbvio	
Exatamente	
especialmente	
É legítimo que	

2. Leia algumas opiniões, retiradas de redes sociais, sobre o polêmico Estatuto do Desarmamento. Observe as palavras e expressões em destaque.

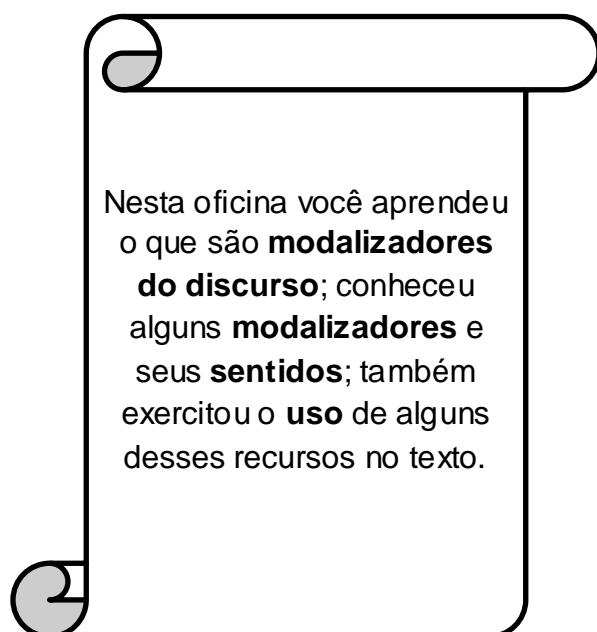
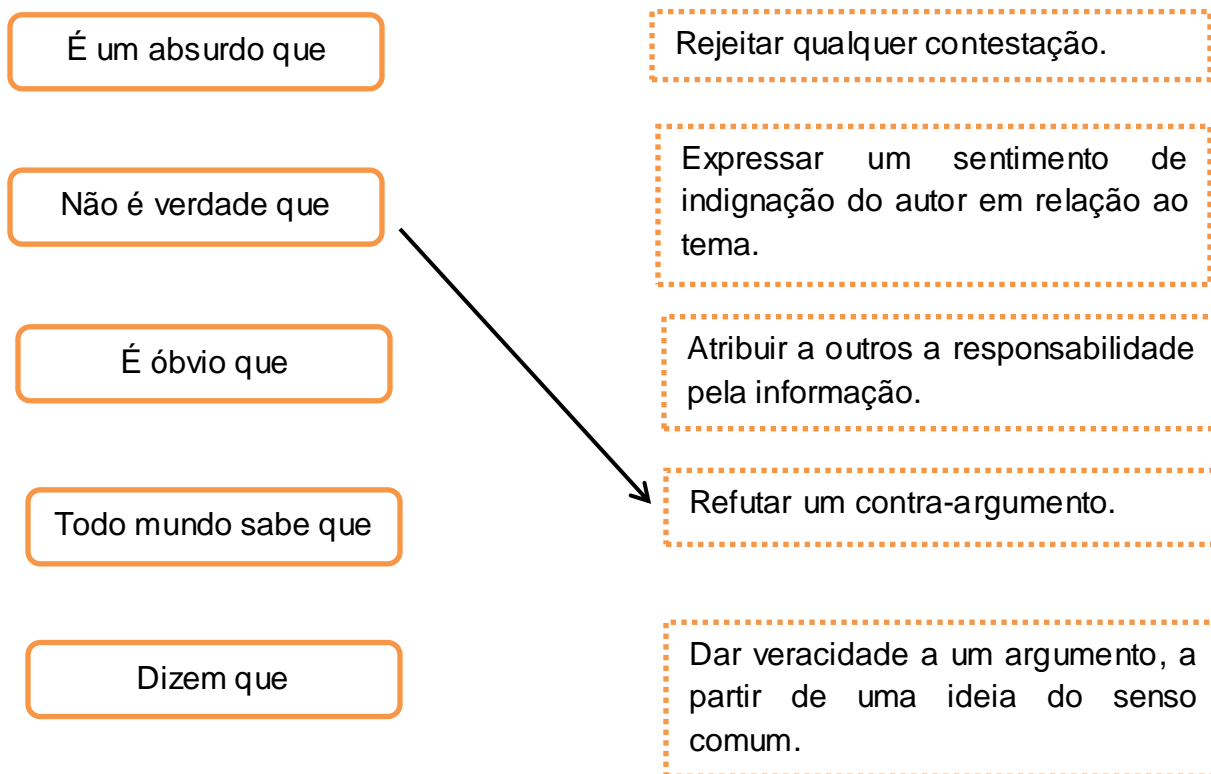
*As armas de fogo que mais matam são as ilegais: elas são legalmente adquiridas, mas acabam caindo nas mãos do crime. (...) **É um absurdo** ter uma lei que permita aumentar o número de armas em circulação.*

***É óbvio que** facas, paus e pedras também podem ser usadas em agressões, mas armas de fogo são muito mais letais: de cada 4 feridos nos casos de agressões por arma de fogo, 3 morrem. **Não é verdade que** as pessoas poderiam continuar se matando de qualquer maneira, mesmo desarmadas.*

***Todo mundo sabe que** automóveis matam por acidente e não de forma intencional.*

***Dizem que** a venda clandestina de armas vai aumentar, mas a proibição do comércio legal de armas também vai prejudicar o mercado ilegal. (...)*

3. As expressões destacadas nessas opiniões também são modalizadores discursivos e foram utilizadas para enfatizar o posicionamento das pessoas frente à questão discutida. Relacione cada expressão modalizadora a sua finalidade, conforme o exemplo:

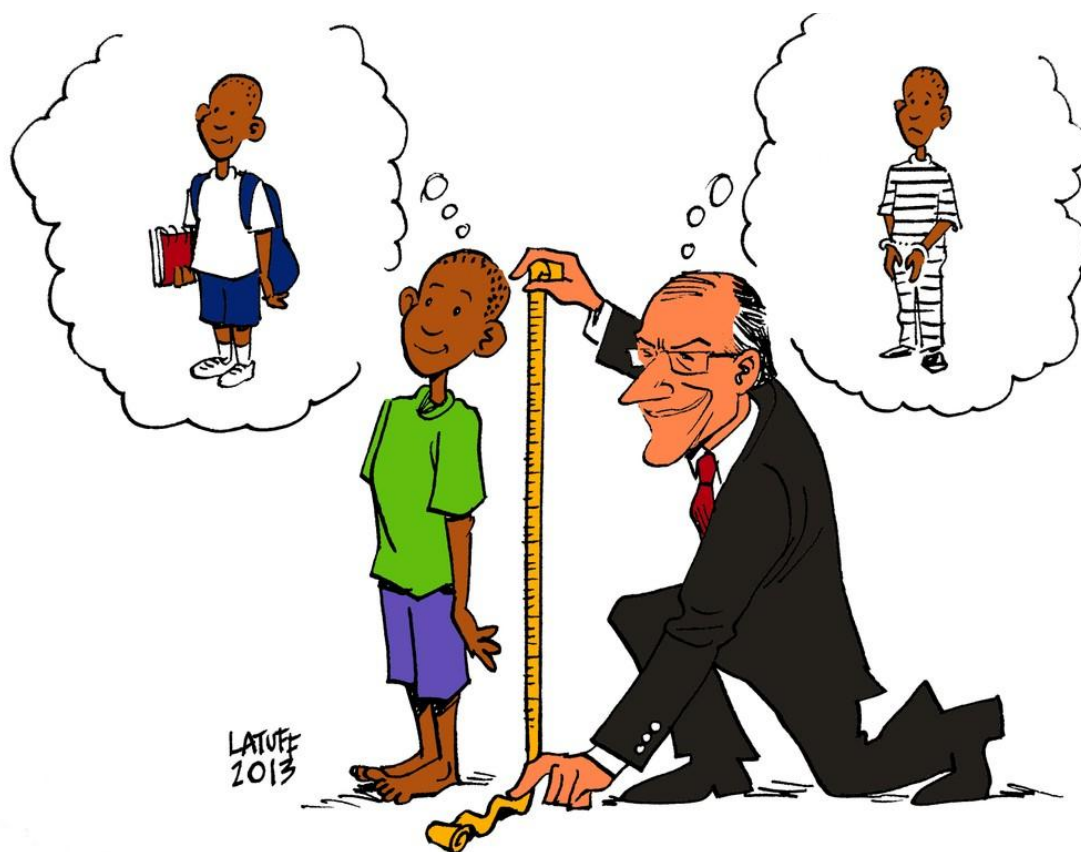


Produção Final

Agora é sua vez de escrever um artigo de opinião, que será publicado no blog da escola. O tema deve ser a Redução da Maioridade Penal e a questão polêmica é a mesma do Jogo da Argumentação:

A maioria penal deve ser reduzida de 18 para 16 anos de idade como forma de combater a delinquência juvenil?

Para ajudar ainda mais em sua reflexão observe a charge abaixo.



Em seguida assista a um documentário da revista Veja.

Planejamento do texto

- Ordene as ideias, informações e conhecimentos sobre o tema da Redução da Maioridade que você adquiriu nas oficinas e no Jogo da Argumentação.
- Defina o ponto de vista que você pretende defender.
- Elabore argumentos com poder de persuasão que sustentem sua tese.
- Selecione estratégias argumentativas, tendo em vista a situação de produção e os possíveis leitores de seu texto.
- Atente-se ao gênero a ser escrito e suas condições de produção.
- Utilize operadores argumentativos para dar coerência e coesão ao artigo.
- Use modalizadores adequados para enfatizar seu posicionamento e expressar seus sentimentos e emoções em relação ao tema.
- Construa uma imagem de si no discurso.
- Revise seu texto antes de entregá-lo.

Bom trabalho!

Agora você irá rever e avaliar sua produção, com base nos critérios a seguir. Se necessário, reescreva seu artigo, de modo que o texto atenda, integralmente, aos critérios propostos.

Revisão e reescrita

Reveja seu texto e confirme se os objetivos foram cumpridos:

- Seu texto está adequado ao gênero artigo de opinião?
 sim não parcialmente
- Você conseguiu explicitar claramente seu ponto de vista?
 sim não parcialmente
- Você apresentou argumentos coerentes com a opinião exposta?
 sim não parcialmente
- Seus argumentos têm poder de persuasão para convencer o leitor?
 sim não parcialmente
- Você utilizou operadores argumentativos e modalizadores coerentes?
 sim não parcialmente
- Você construiu a imagem de si que pretendia para seus leitores?
 sim não parcialmente
- Você empregou elementos linguísticos que deram coesão e coerência ao artigo?
 sim não parcialmente

APÊNDICE II - Sugestões de respostas e orientações para a mediação do professor

**Sugestões de respostas e orientações para a
mediação do professor**

Produção inicial

A proposta de produção escrita de um artigo de opinião antes de iniciar a o desenvolvimento dos módulos didáticos visa possibilitar um diagnóstico das habilidades argumentativas que os estudantes já possuem.

A partir desse diagnóstico você, professor, antes de executar as oficinas, poderá traçar seus objetivos pedagógicos. E, dessa forma, terá subsídios para decidir quais atividades devem ser mais enfocadas, segundo a necessidade de trabalhar uma determinada habilidade. Por isso o tempo de duração das atividades poderá variar, conforme mencionamos na apresentação deste material. Sendo assim, a produção inicial ganha maior relevância. Além disso, essa primeira escrita será fundamental para avaliar se, ao final do trabalho com os módulos e após a produção final, os estudantes avançaram nas habilidades pretendidas.

A proposta apresenta as condições de produção do gênero artigo de opinião. Lembre seus alunos que considerar o público-alvo é fundamental na escrita de um texto. E ainda que o local de circulação seja o blog da escola, o perfil dos leitores certamente será bastante diverso.

Se por um lado o tema proposto “A influência da TV na vida das pessoas” pode não suscitar grandes polêmicas, por outro lado seguramente não promoverá um consenso de pontos de vista entre os estudantes. Ajude os alunos a perceberem que pode haver diferentes opiniões sobre a influência da TV na vida das pessoas.

O curta-metragem e a tirinha da Mafalda têm a finalidade de gerar ideias e reflexões sobre a questão.

Vídeo da animação <https://www.youtube.com/watch?v=mpmKVGjkrM>.

Professor, sugerimos que você faça uma breve discussão com a turma sobre os textos motivadores. É importante que escrita aconteça em sala de aula.

Módulo I

Oficina 1

Primeiras ideias

Professor:

Sugerimos que as questões desta seção sejam respondidas oralmente.

Oriente os alunos a levantarem hipóteses sobre o assunto discutido no texto que será lido em seguida. O Cyberbullying tem sido frequente na sociedade contemporânea, sobretudo entre adolescentes. Por isso, geralmente, desperta o interesse pelo debate. Promova a participação da turma. Espera-se que os alunos não demonstrem dificuldades em perceber como será a abordagem do tema, uma vez o título é bastante objetivo.

Leia e discuta com a turma o quadro “Contextualizando o texto”, enfatizando que compreender o lugar social ocupado pelo enunciador ajuda a compreender os pontos de vistas apresentados e assumidos por ele.

Confirmando hipóteses

Orientar os alunos a recordarem as hipóteses levantadas e verificar se elas foram ou não confirmadas. Dar oportunidade ao aluno de entender os motivos de suas hipóteses.

Construindo os sentidos do texto

Sugerimos que os alunos respondam estas questões em duplas.

1. Possibilidade de resposta: refere-se a diversos tipos de agressões que podem ocorrer no meio virtual, com o objetivo de humilhar, assustar, constranger, isolar aquele considerado mais fraco ou diferente podendo trazer graves consequências para a vida dos envolvidos.
2. Defender um ponto de vista a respeito de um tema atual da sociedade.
3. Possibilidade de resposta: Maluh Duprat defende que o *Cyberbullying* é uma prática nefasta, cometida por, supostamente, pessoas que também foram agredidas

no passado. “É um desvio de comportamento em que o agressor pratica abusos morais ou físicos”. “É provável que o agressor também tenha sido humilhado um dia, descarregando no mais frágil a sua própria frustração e impotência.”

4. Possibilidades de resposta:

“Volta e meia, a imprensa noticia casos em que a agressão chega a extremos, terminando na morte da vítima ou do agressor.”

“É provável que o agressor também tenha sido humilhado um dia, descarregando no mais frágil a sua própria frustração e impotência.”

“o agressor dissemina sua raiva e infelicidade, algumas vezes identificado, outras se fazendo passar por outra pessoa ou escondendo-se atrás de um *nick*,”

5. Consequências apontadas pela enunciativa. A vítima se isola, sofrendo sozinha. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apresentem outras possíveis consequências, como depressão, mudança de comportamento, agressividade e até mesmo o suicídio.

6. Ela conclui que a inclusão no mundo virtual implica em correr riscos, e é preciso mostrar aos filhos como percorrer seus caminhos, destacando assim a importância do acompanhamento e orientação da família.

7. Resposta pessoal.

8. Professor: Explique que argumentos são as razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Destaque que as razões contra um ponto de vista são chamadas de contra-argumentos.

9. Professor: Caso os alunos não percebam tratar-se de um artigo de opinião, explique que esse gênero é um texto predominantemente argumentativo, que está a serviço da persuasão e do convencimento.

10. Convencer o interlocutor da gravidade do *Cyberbullying* e de suas consequências negativas.

Professor: aproveite para comentar que os argumentos são utilizados segundo as intenções do enunciador. Cite outras finalidades como exemplificar, comparar, ironizar, etc.

Professor: Durante a correção desta atividade, incentive que os alunos apresentem suas respostas e expressem suas ideias acerca da questão.

Oficina 2

Antes da leitura

Professor: Sugerimos que nesta seção seja feita uma discussão oral. Mas peça aos alunos que anotem suas respostas caderno para que depois possam verificar quais hipóteses foram confirmadas.

Após a leitura

Professor: a verificação das hipóteses é um momento importante. Motive a turma a participar da discussão apresentando quais hipóteses foram e quais não foram confirmadas. Espera-se que os alunos percebam que o assunto discutido no texto desta oficina tem relação com o texto da oficina anterior.

Atividade de Compreensão

Sugerimos que esta atividade seja feita em duplas, propiciando uma aprendizagem colaborativa.

1. O problema da discriminação e do preconceito que vem sendo praticados no ambiente virtual.
2. Sim. Jairo Bouer é psiquiatra, especialista em comportamento adolescente, o que lhe confere autoridade para discutir sobre a questão. Professor: retome com a turma o quadro “Saiba mais sobre Jairo Bouer”.
3. Possibilidade de resposta: A intimidade que os adolescentes têm com as tecnologias é suficiente para evitar problemas emocionais, afetivos e comportamentais?

Professor: Discuta a distinção entre assunto e polêmica. Apresente outros exemplos para a turma.

4. Possibilidade de resposta: Ele defende que é necessário mostrar aos adolescentes o ambiente virtual oferecer muitos perigos, que por ser um espaço de interação social deixa os usuários vulneráveis e expostos, sendo fundamental ampliar as discussões sobre as diversas formas de preconceitos.

5. Professor: explique aos alunos que a resposta não está explícita, mas os argumentos evidenciam que a intimidade que os adolescentes têm com as tecnologias não diminui os riscos dos perigos existentes na rede.

6. Sugestão: “Um atleta negro de 17 anos, da Seleção Brasileira de Ginástica Artística, que recentemente foi campeão mundial em São Paulo, foi vítima de piadas racistas dos próprios companheiros do seu grupo.”

Finalidade argumentativa: exemplificar com um acontecimento real.

Professor: recorde com a turma o conceito de argumentos. É fundamental levar os alunos a compreenderem que argumentar é, através dos recursos existentes na linguagem, agir sobre o outro, provocando nele uma reação e modificando seus modos de pensar e de sentir. A escolha dos argumentos, portanto, reflete a intenção do enunciador.

7. Sim. “Um jornalista local chegou a dizer que elas pagavam o preço por não se valorizarem”. Jairo Bouer refuta esse contra-discurso, que representa a visão de parte da população. Ele define-o como perturbador.

Professor: explique que contra-argumentar é rejeitar um contra-discurso, desconstruindo-o com argumentos e tornando-o insustentável.

8. Possibilidade de resposta: Jairo Bouer conclui que é preciso educar as crianças e adolescentes para os riscos e perigos oferecidos pelo ambiente virtual.

9. Perceber que a rede é um espaço de interação social sujeito a exposição, vazamentos e pressões. Entender que as emoções podem ser abaladas de forma importante pelos preconceitos e violências, dentro e fora da rede. Ampliar a discussão de gênero, raça e orientação sexual, mostrando que as tecnologias podem perpetuar discriminações que ainda persistem na sociedade.

Professor: incentive que os alunos apresentem outras estratégias.

10. Sugestão: (I.a) (II.f) (III.c) (IV.g) (V. d) (VI.e) (VII.b).

Oficina 3

Professor: antes de ler o texto comente sobre o quadro de contextualização e, a partir do título, incentive os alunos a levantarem hipótese sobre o tema.

1. A internet une ou afasta as pessoas?
2. Espera-se que o aluno seja capaz de perceber que sim, o texto traz uma polêmica, já que não há consenso sobre a questão.
3. “a Internet que une pessoas é a mesma que separa, segrega, mascara, esconde.”

“ao tempo em que “a rede” liga as pessoas dos mais diferentes países, acaba afastando aquelas de países próximos e até do mesmo país, mesma cidade, mesma família, mesma casa.”

4. Sugestão: Tese: “ao tempo em que “a rede” liga as pessoas dos mais diferentes países, acaba afastando aquelas de países próximos e até do mesmo país, mesma cidade, mesma família, mesma casa”. Argumento: a internet “aproxima pessoas de mundos distantes, ao tempo em que distancia outras que vivem tão próximas, por vezes sob o mesmo teto.” Contra-argumento: “a Internet chegou para unir os povos, expor ideias, trocar informações diversas, unir raças, credos e culturas,”.

5. Argumento, argumento, contra-argumento, argumento, contra-argumento.

Professor: aproveite a oportunidade para aprofundar o entendimento na relação entre argumento e contra-argumento.

Módulo II

Oficina 1

1. O uso do celular pelos alunos na sala de aula.

2. Discordantes

3. Sugestão: O texto 1 defende que o celular deve ser proibido porque atrapalha o desenvolvimento da aula e assim a aprendizagem dos alunos. O texto defende a inclusão do celular na sala de aula como uma ferramenta de ensino.

4. Texto 1: Argumento favorável

“Um estudo divulgado no mês passado pela London School of Economics mostrou que alunos de escolas da Inglaterra que baniram os smartphones melhoraram em até 14% suas notas em exames de avaliação nacional.”

Contra-argumento

“Na faixa etária entre 7 e 11 anos, o banimento ajudou alunos com aproveitamento abaixo de 60% nas provas. Para o resto, não mudou nada.”

Texto 2: Argumento favorável

“É importante considerar que a proibição do uso de celular em sala de aula desperta ainda mais o desejo de usá-lo.”

Contra-argumento

“A introdução do celular na sala de aula não é algo que acontece de um dia para o outro, considerando que a escola e alguns professores ainda têm características tradicionais de ensino”

5. (3), (1), (4), (2)

Oficina 2

Professor: incentive os alunos a participarem desta oficina. Recorde com a turma o que foi estudado sobre questão polêmica e aproveite para destacar o papel do título na construção do sentido do texto antes mesmo da leitura, através do acionamento do conhecimento prévio e levantamento de hipóteses sobre o assunto.

Módulo III

Oficina 1

Professor: esta oficina é uma oportunidade para os alunos conhecerem outros tipos de argumentos. Ressalte para a turma os tipos de argumentos desempenham diversos papéis na construção da argumentação, expressando distintas finalidades argumentativas.

Professor: leia a reportagem com a turma e estimule os alunos a expressarem suas ideias sobre a polêmica apresentada. Sugerimos que as atividades desta oficina sejam realizadas em duplas.

Antes de realizar a atividade proposta apresente aos alunos a reportagem sobre a Lei da Palmada exibida na TV Cultura e comentada pelo filósofo Luiz Felipe Pondé e pelo jornalista Ethevaldo Siqueira.

Vídeo disponível no endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=83H-06LCkGk>

Atividade escrita

1. Eles são contra a Lei da Palmada. Ainda que esta seja uma resposta subjetiva, espera-se que os alunos sejam capazes de justificar suas escolhas com base nos argumentos utilizados pelos comentaristas.

2. Concordantes

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos consigam posicionar-se frente aos argumentos apresentados pelos comentaristas, avaliando-os.

4. Sugestão:

Há quem ache que o Estado não deveria interferir nas relações de família e que uma lei não resolveria o problema, pois pode contribuir para os pais perderem o controle por completo das crianças, como ocorreu na Suécia, onde a 'lei da palmada' existe desde 1979 e foi criada uma geração de crianças que mandam nos pais.

Há quem pense que estabelecer um limite para a atuação dos responsáveis é uma estratégia necessária para proteger as crianças da violência. Afinal, leis de defesa e

promoção aos direitos da criança e do adolescente são tão importantes quanto às relacionadas à educação e saúde.

5. Exemplificar com dados ou fatos relevantes; comparar elementos.

Professor: Observe que as respostas as alternativas desta questão dependem dos argumentos criados. Dessa forma, é importante que os alunos apresentem seus argumentos.

Oficina 2

Espera-se que os alunos percebem que a charge faz uma crítica à Lei da Palmada.

Atividade escrita

Professor: aproveite a oportunidade para retomar o papel dos argumentos e discorrer mais um pouco sobre os tipos de argumento.

Resposta: Definição, ironia, perguntas, autoridade, exemplos.

Oficina 3

Sugerimos que as atividades desta oficina sejam realizadas oralmente, de maneira interativa e colaborativa.

Respostas pessoais. Espera-se que os alunos sejam capazes de avaliar com coerência os argumentos. Professor: encoraje os alunos a justificarem oralmente suas escolhas.

Módulo IV

Oficina 1

Para refletir

Sugerimos que perguntas sejam respondidas oralmente

Construindo o sentido do texto.

Sugerimos que a atividade seja realizada em duplas para que os alunos possam trocar e ideias e construir seus pontos de vista.

Professor: Nesta atividade os alunos devem mobilizar habilidades trabalhadas ao longo dos módulos:

- Reconhecer posicionamentos enunciativos presentes em um texto e suas vozes representativas.
- Utilizar argumentos e contra-argumentos que apontem com clareza a direção argumentativa que se quer defender em um artigo de opinião.
- Construir argumentos para defender uma posição.
- Selecionar e utilizar estratégias argumentativas

Comparando os textos

Espera-se que o aluno seja capaz reconstruir os posicionamentos enunciativos presentes nos textos 1 e 2.

Oficina 2

1. Sugestão:

“dados do Mapa da Violência (apresentado em maio deste ano) mostram que, entre 1980 e 2012, houve um aumento de 387% do número de mortes por armas de fogo.”

“ao longo dos anos, o Estatuto do Desarmamento mostrou ser um fracasso, quando restringe o cidadão de garantir sua própria defesa e, ao mesmo tempo, não desarmou aqueles que utilizam uma arma para vários tipos de crimes.”

2. a) já que; b) no entanto, mas; c) pelo menos; d) ou seja; e) também, e também, sobretudo; f) por isso.

3. I. Ao fato de o povo participar de um referendo.

II. Fatos, dar uma aparência de objetividade à argumentação.

4. Porém, ao menos, isto é, entretanto, assim, até, todavia, inclusive, visto que.

5. No entanto, mas: estabelecer oposição; além disso, também: adicionar argumentos; ou, sobretudo: inclusão; só: exclusão; ou seja: esclarecer, explicar.

Oficina 3

1. a) “O ideal era que”: significa um desejo de perfeição, no plano das ideias.
 “É inadmissível: significa que algo é inaceitável, absurdo.

b) A primeira expressão serve para mostrar um desejo, uma aspiração em relação à sociedade. A segunda expressão demonstra indignação em relação a uma situação.

c) Expressar engajamento do enunciador em relação à tese defendida, evidenciar os sentimentos do enunciador em relação às questões discutidas.

d) Sugestão: Seria perfeito se...É inaceitável

2. a) O estatuto do desarmamento é ineficaz para conter a violência.

b) Sugestão:

“crescimento da taxa média de homicídios no país (1,36%) e elevação no uso de armas de fogo na prática desses crimes (9%).”

“O número total de homicídios no país, assim, aumentou 16,46% entre 2004 e 2012 (de 48.374 para 56.337), período integralmente sob vigência do estatuto”

c) Comparação, exemplos, argumento de autoridade, uso de modalizadores.
 Sugestão de exemplo: “o comparativo direto entre os períodos anterior e posterior à lei vigente revela crescimento da taxa média de homicídios no país (1,36%) e elevação no uso de armas de fogo na prática desses crimes (9%).”

d) 3ª pessoa. Expressar objetividade, certa impessoalidade, para fortalecer os argumentos.

3. Por óbvio = evidentemente; exatamente = precisamente; especialmente = principalmente; É legítimo que = é lícito que.

4. É um absurdo que - Expressar um sentimento de indignação do autor em relação ao tema; É óbvio que - Rejeitar qualquer contestação; Todo mundo sabe que - Dar veracidade a um argumento, a partir de uma ideia do senso comum; Dizem que - Atribuir a outros a responsabilidade pela informação.

Produção final

Professor: Antes de propor a produção escrita do artigo de opinião discuta a charge com a turma e em seguida apresente o vídeo de um Documentário da revista Veja, disponível no endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=cwfowNTRMTQ>

Oriente os alunos a planejarem o texto e revisá-lo antes de entregar.

Caro(a) professor(a),

Para se aprofundar no assunto, sugerimos a leitura das seguintes obras:

ABREU, A. S. *A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015

GRAFF, Gerald; BIRKENSTEIN, Cathy. *Eles falam. Eu falo. Um guia completo para desenvolver a arte da escrita*. Ribeirão Preto: Novo Conceito Editora, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984, 1996.

PAULA, Orlando de. *Operadores lógicos e operadores discursivos: emprego e leitura em textos jornalísticos*. Revista Ciên. Hum., Taubaté, v. 9, n. 2, jul-dez 2003.