

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

JULIANA NEVES SCHAEFFER

**PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UMA
ABORDAGEM DO GÊNERO DISCURSIVO DEBATE LIVRE NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Vitória
2023

JULIANA NEVES SCHAEFFER

**PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UMA
ABORDAGEM DO GÊNERO DISCURSIVO DEBATE LIVRE NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Borges Ferreira de Araújo

Vitória
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S294p Schaeffer, Juliana Neves.

Práticas linguísticas e ensino da argumentação : uma abordagem do gênero discursivo debate livre no ensino fundamental II / Juliana Neves Schaeffer. – 2023.

56 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Fernanda Borges Ferreira de Araújo

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória, 2023.

1. Linguística. 2. Linguística – Estudo e ensino. 3. Argumentação – Estudo e ensino. 4. Análise do discurso literário. 5. Ensino fundamental – Língua portuguesa. 6. Língua portuguesa. I. Araújo, Fernanda Borges Ferreira de. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 - 410

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES – 656

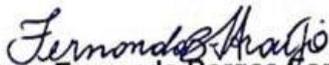
JULIANA NEVES SCHAEFFER

**PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UMA
ABORDAGEM DO GÊNERO DISCURSIVO DEBATE LIVRE
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 07 de junho de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutora Fernanda Borges Ferreira de Araújo
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora



Doutora Vivian Pinto Riolo
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno



Doutor Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

JULIANA NEVES SCHAEFFER

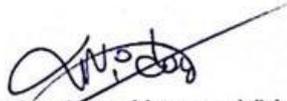
SCHAEFFER, Juliana Neves; ARAÚJO, Fernanda Borges Ferreira de. **Práticas linguísticas e ensino da argumentação: uma abordagem do gênero discursivo debate livre no ensino fundamental II**. Vitória: Ifes, 2023. 33 p. (Sequência didática).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 07 de junho de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutora Vivian Pinto Riolo
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno


Doutor Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer às pessoas que estiveram ao meu lado e me permitiram não desistir desta responsabilidade. Em especial, muito obrigada à minha orientadora, Fernanda, pela paciência e compreensão. Ao meu marido e parceiro de vida, Gustavo, por sempre estar ao meu lado e apoiar todas as minhas decisões. Aos meus pais, João e Vitória, pela formação que eu tive. Obrigada a Deus, pela força e fé diárias.

Palavras podiam ter salvado a sua vida? Teriam poupado a minha dor, recomposto nossos laços deteriorados e a gente fingia que não? Mas porque a gente se conhecia tanto nem procuramos por elas. Palavras usam máscaras de tragédia ou nariz de palhaço, abrem campos queimados até a raiz da última plantinha, como os que se estendem diante de nós. Eu achava que estava tudo bem, que a vida era assim [...] com sua dose de silêncio e desencanto.

(LUFT, 2008, p. 42)

RESUMO

Possibilitar, nas aulas de Língua Portuguesa, o exercício das práticas linguísticas orais em situações mais formais de interação, especialmente no que tange à argumentação, é algo ainda não muito explorado pelos professores. Este trabalho, que está inserido na linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Prática Social, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, apresenta uma sequência de atividades que visam ao trabalho com a análise argumentativa nos discursos por meio das modalidades oral e escrita da língua portuguesa. Nas atividades, são exploradas a participação oral e escrita dos alunos no exercício da argumentação, para que culminem em um debate livre. Tal proposta foi motivada pela oportunidade de direcionar a fala dos estudantes para os objetivos de ensino de língua materna, uma vez que os alunos dialogam bastante entre si sobre questões do cotidiano, trazendo valores em seus argumentos. Assim, esperamos contribuir para a ampliação das habilidades discursivas orais e escritas, além da promoção de espaços de fala em sala de aula. Para tanto, aplicaremos a metodologia da pesquisa-ação, a fim de construir a proposta de modo cooperativo e participativo e fundamentaremos teoricamente nosso trabalho nos estudos da argumentação de Amossy (2018), Plantin (2008) e Piris (2021), em diálogo com os conceitos bakhtinianos de língua, linguagem e interação (BAKHTIN, 2003), bem como na proposta teórico-metodológica da sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004).

Palavras-chave: Práticas linguísticas. Argumentação. Sequência didática. Debate.

ABSTRACT

Enabling, in Portuguese language classes, the exercise of oral linguistic practices in more formal situations of interaction, especially with regard to argumentation, is something that has not yet been explored by teachers. This work, which is inserted in the research line Studies of Language and Social Practice, presented to the Professional Master's Program in Letters of the Federal Institute of Espírito Santo, presents a sequence of activities that aim to work with the argumentative analysis in the speeches through the oral and written modalities of the Portuguese language. In the activities, students' oral and written participation in the exercise of argumentation is explored, so that they culminate in a free debate. This proposal was motivated by the opportunity to direct the students' speech towards the objectives of teaching their mother tongue, since students talk a lot with each other about everyday issues, bringing values in their arguments. Thus, we hope to contribute to the expansion of oral and written discursive skills, in addition to promoting spaces for speech in the classroom. To do so, we will apply the action-research methodology in order to build the proposal in a cooperative and participatory way and we will theoretically base our work on the argumentation studies of Amossy (2018), Plantin (2008) and Piris (2021), in dialogue with the Bakhtinian concepts of language, language and interaction (BAKHTIN, 2003), as well as the theoretical-methodological proposal of the didactic sequence of Dolz and Schneuwly (2004).

Keywords: Linguistics practices. Argumentation. Didactic sequence. Debate.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1 REVISÃO DA LITERATURA..... | 16 |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 21 |
| 3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL..... | 24 |
| 3.1 A RELAÇÃO ENTRE A FALA E A ESCRITA..... | 27 |
| 4. A ARGUMENTAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL..... | 30 |
| 4.1. A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO..... | 34 |
| 4.2. A ARGUMENTAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 38 |
| 4.3 O MODELO DIALOGAL DE PLANTIN..... | 41 |
| 5. O GÊNERO TEXTUAL-DISCURSIVO DEBATE LIVRE..... | 43 |
| 6. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... | 45 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 52 |
| REFERÊNCIAS..... | 54 |

INTRODUÇÃO

Minhas recordações quanto ao ato de estudar remontam aos três anos de idade, quando, após ver frequentemente meu pai lendo jornais e revistas e minha mãe lendo livros, pedi à minha mãe que me ensinasse a ler, pois também queria encontrar nos papéis o que eles estavam encontrando. Eu não sabia o que eles haviam achado naqueles objetos de leitura que os fizessem ficar tanto tempo concentrados ali. Fiquei curiosa. Também queria fazer aquilo.

Assim, meu pai me matriculou na pré-escola. Aos quatro, entrei na classe de alfabetização e aprendi a ler. Lembro-me de ficar juntando as letras, de formar as sílabas e, por fim, ler a palavra inteira. Depois, frases completas. Recordo-me também dos materiais didáticos que meu pai comprava todo início de ano. Os livros novinhos sendo tirados do plástico e o cheiro que deles saía estimulava meu interesse em saber o que havia ali. Eu passava as tardes de janeiro folheando os livros e admirando as imagens que eles traziam. Os textos que eu mais gostava eram lidos primeiro. Eu já sabia que tinha inclinação para a linguagem. Aprendi rápido a acompanhar as legendas dos filmes hollywoodianos de faroeste aos quais meu pai assistia, porque o inglês chamava a minha atenção. Ficava me perguntando se aquela palavra falada pelo ator correspondia exatamente ao que a legenda trazia, ou se haveria mudança na tradução. Se houvesse, qual era a razão? Eram perguntas que passavam pela minha cabeça. Antes disso, já havia decorado todas as falas dos personagens de “O Rei Leão”, “Pocahontas”, “Branca de Neve” e “A Pequena Sereia”. Dessa época, lembro-me também de um livro infantil de capa vermelha chamado “Desenhos animados clássicos”, que reunia histórias de “Os Flintstones”, “Os Jetsons”, “Zé Colmeia” e “Scooby-Doo”. Eu gostava de estar dentro das histórias.

Mas uma leitura mais “séria” veio mesmo aos dez anos de idade quando peguei o meu primeiro livro de História. Estava na antiga quinta série. Ver as imagens dos Rios Tigre e Eufrates e ouvir da professora as histórias sobre o nascimento da civilização fascinaram minha imaginação. Também me seduziram os capítulos que tratavam da Mesopotâmia, do Egito Antigo e da fundação de Roma. Imaginei ser impossível dois bebês serem cuidados por uma loba ao ler a lenda de Rômulo e Remo. Eu admirava a professora Aracy. Foi para as provas dela que eu aprendi a

estudar de verdade. Lia os capítulos que iriam cair na prova e resumia, em voz alta, para mim mesma, o que eu havia entendido da leitura. Ao fazer isso, eu não aprendia apenas o conteúdo da prova. Eu aprendia construções sintáticas mais elaboradas, aprendia palavras novas, como *herege*, título *nobiliárquico*, união *dinástica*, etc. Só mais tarde, nas minhas leituras pessoais, entendi que estudar para as provas dela era um exercício de letramento.

Durante o Fundamental II, aprendi a fazer análise sintática. Descobrir o sujeito, seu núcleo e os adjuntos adnominais que o acompanhavam e, depois, o predicado, o verbo transitivo, os objetos diretos e indiretos me faziam criar uma conexão ainda maior com as palavras. Houve uma época em que eu ficava procurando as classificações sintáticas em vários textos que me apareciam pelas ruas. Era como uma brincadeira. Dessa lembrança, há a imagem da professora Tatiana, pois português era outra disciplina preferida.

Do Ensino Médio, guardo a lembrança da professora Modestina e das aulas discursivas de gramática e interpretação de texto. Com ela, aprendi a articular melhor meus textos escritos e a usar as regras de pontuação. Ao escolher o curso no vestibular, História ou Letras eram as primeiras opções que passavam pela minha cabeça. Escolhi Letras – Português.

Eu havia passado por um ensino escolar tradicional. E do qual eu gostava muito. Ainda gosto. Na graduação, demorei a entender as críticas aos métodos tradicionais e ao ensino da gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa. Tampouco entendia a distância entre o que estava estudando na graduação com o que eu já havia estudado na escola. Saussure, Chomsky, Formalismo russo, *New criticism*... Afinal, de que forma aquilo me daria base para atuar em sala de aula? Minhas professoras nunca haviam mencionado esses assuntos, o que nunca me impediu de ler, interpretar e escrever textos. Só mais tarde compreendi que se tratava de uma fase pela qual eu deveria passar.

Quando comecei a ser professora, por volta dos vinte e poucos anos, entendi um pouco do que se tratavam aquelas críticas ao ensino gramatical. Muitos alunos não conseguem assimilar as regras sintáticas. Muitos não conseguem sequer entender o que estão lendo. E como trabalhar textos, leitura de livros e de outros materiais se a escola sequer oferece livro didático aos alunos? Cópias são tiradas em número

limitado. Enfim, passei a entender que a educação no Brasil não é fruto de má gestão apenas, mas também de um projeto político. Logo, no universo de situações do ensino público, a prática educativa deve se valer – e muito – da capacidade criativa dos professores.

Diariamente, vejo os alunos conversarem em sala de aula, inclusive durante as explicações. Falta-lhes foco. Pensando nisso, passei a reproduzir no quadro alguns trechos das conversas que ouvia deles. A partir dessas conversas, criava questões relacionadas aos interlocutores, às intenções discursivas dos falantes, etc. – dada a falta de recurso material. Isso chamava a atenção da turma e, de alguma forma, eu conseguia fazer com que eles aprendessem os conteúdos de Língua Portuguesa.

Da mesma maneira, a ideia deste trabalho partiu de uma observação do que acontece em sala de aula. Os alunos debatem entre si o que eles veem na televisão, o que circula nas redes sociais, o que eles ouvem em suas casas, na escola, nas ruas, etc. Mas as habilidades linguísticas orais apresentadas pela maioria dos alunos são aquelas dos contextos informais. O que planejo é criar um produto didático com atividades que levem os alunos a exercer as possibilidades de suas práticas argumentativas aliadas aos objetivos de língua materna, podendo ampliar estratégias e procedimentos variados, conforme os contextos das instâncias públicas de interação verbal.

Marcuschi (2010, p. 17) afirma que “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*.” Entendemos que a fala antecede a escrita, não em posição de superioridade, mas sim esta em posição de complementaridade àquela.

Dessa forma, a escolha da argumentação se deu em razão de ser uma prática social de linguagem muito presente nos gêneros textuais-discursivos orais da vida pública, como o debate, haja vista que a argumentação permite o desenvolvimento de motivos fundamentados, de raciocínio e de defesa de um ponto de vista, o que pode contribuir para participação cidadã dos alunos.

A seleção do gênero textual-discursivo debate foi feita pensando na maneira como os alunos conversam em grupo. Há manifestações de desrespeito e de impedimento do turno discursivo do outro.

Diante desse problema de pesquisa, direcionei o trabalho para o seguinte objetivo geral:

- Ampliar as práticas linguísticas argumentativas dos alunos, fazendo-os refletir acerca das condições de emergência dos discursos e das estratégias e procedimentos para a sua produção, tendo em vista o exercício da oralidade e da escrita, a fim de que culminem em um debate livre.

Os objetivos específicos são:

- Refletir sobre as condições de manifestação dos discursos e seus efeitos de sentido num dado contexto sócio-histórico.
- Analisar diferentes estratégias de argumentação em gêneros textuais-discursivos.
- Identificar pontos de vista defendidos nos discursos.
- Avaliar os sentidos disputados em torno de uma questão argumentativa.
- Relacionar pontos de vista às estratégias de persuasão e de adesão com posições ideológicas.
- Oportunizar um espaço dialogal em que os alunos irão elaborar um debate livre acerca de uma questão controversa.
- Propor aos alunos a contra-argumentação a partir do discurso do outro.
- Permitir o exercício da fala como mecanismo de cidadania, em que há abertura para a escuta e para o diálogo.

Assim, o primeiro passo para o alcance desses objetivos foi elaborar uma análise das publicações de dissertações acerca do tema, a fim de contextualizar nossa pesquisa. Tal análise possibilitou o levantamento de um repertório de pesquisas já realizadas no campo da argumentação e do discurso. A leitura dessas pesquisas foi fundamental para estabelecermos os pontos de contato com a nossa proposta, conhecer as diferentes proposições teóricas e metodologias de sala de aula.

Uma vez feita a leitura dos trabalhos e a revisão da literatura, seguimos com o nosso percurso teórico. Em “O ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva interacional”, expomos o nosso posicionamento acerca da concepção de ensino de

língua materna, a qual deve contemplar o tratamento discursivo da linguagem. Além disso, em "A relação entre a fala e a escrita", ressaltamos a importância do trabalho com as modalidades oral e escrita da língua no contexto da prática linguística discursiva em sala de aula. Defendemos o ensino da argumentação como uma prática de linguagem que contribui para o exercício da cidadania, conforme exposto em "A argumentação em uma perspectiva interacional". Na análise de discursos argumentativos, nos apoiamos nos princípios teóricos de Amossy (2018), como apresentado em "Argumentação no discurso". Reconhecemos ainda que a argumentação vai além do modelo dissertativo-argumentativo, como destacado em "A Argumentação e o ensino de Língua Portuguesa". Em "O modelo dialogal de Plantin", apresentamos a teoria de Plantin (2008), baseada no esquema Pergunta – Proponente – Oponente, que ampara a realização do debate livre. Teorias sobre o debate são apresentadas no capítulo "O gênero textual-discursivo debate livre". Em "A sequência didática", explicamos como está estruturada nossa proposta de ensino.

Por meio dessas reflexões, estabelecemos uma base teórico-metodológica que embasa nossa abordagem interacional do ensino da Língua Portuguesa, enfatizando o tratamento discursivo da linguagem, a prática argumentativa e a promoção do debate livre como estratégias para a ampliação dos procedimentos didáticos possíveis de serem realizados em sala de aula. Ao final, apresentamos como nossa proposta didática, que está em uma sequência didática à parte, está estruturada.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Estabelecemos como primeiro espaço de busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹. Em seguida, também procuramos trabalhos já realizados na área da argumentação e da oralidade no repositório institucional do *site* ProfLetras Ifes, unidade Vitória, bem como no repositório do *site* ProfLetras nacional.

Como a Biblioteca Digital tem abrangência nacional e traz um quantitativo muito alto de resultados, decidimos por refinar nossa busca no repositório do ProfLetras, uma vez que que nosso intuito era buscar por pesquisas que também tivessem propostas didáticas voltadas para a sala de aula.

Assim, estabelecemos como descritores de busca as palavras “oralidade”, “argumentação” e “debate”. Para o descritor “oralidade”, encontramos cento e cinco resultados. Porém, com intuito de direcionarmos os resultados para o objeto de estudo do nosso trabalho, ficamos com aqueles que estavam relacionados à argumentação. Formamos o primeiro grupo de trabalhos acadêmicos. Dezoito trabalhos foram selecionados para ser lidos.

Quanto ao descritor “argumentação”, encontramos quarenta e nove resultados. Foi possível perceber que um mesmo trabalho aparecia para os dois descritores. Por fim, filtramos aqueles que dialogam com o nosso propósito de elaboração didática: o gênero textual-discursivo debate. Nove trabalhos foram selecionados para ser lidos, ou seja, o segundo grupo de trabalhos acadêmicos.

Após a leitura do total de trabalhos levantados, optamos por filtrar aqueles que estivessem relacionados à oralidade, ao discurso, à argumentação e ao debate. Inicialmente, pensamos em um recorte temporal de cinco anos. No entanto, ampliamos nosso recorte temporal para os últimos sete anos, visto que o ano de dois mil e vinte foi marcado pelo isolamento social em razão do surto mundial de coronavírus, o que adiou muitas atividades profissionais, acadêmicas e estudantis ao redor do mundo. O ano de dois mil e vinte e um foi, de certa forma, uma continuação da pandemia da COVID-19, com muitas atividades remotas nas instituições de ensino públicas e privadas, da educação básica ao ensino superior.

¹ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em 18 mar. 2022.

Dessa forma, nossas buscas resultaram em nove pesquisas elencadas a seguir:

| AUTOR (A) | TÍTULO | TIPO DE TRABALHO | INSTITUIÇÃO | ANO |
|---------------------------------------|---|-------------------------|--|------------|
| OLIVEIRA, Fernando Alves de | ralidade em sala e aula para além dos gêneros formais: Um estudo do debate degrado | Dissertação | Universidade Federal do Triângulo Mineiro | 2015 |
| MINTO, Renata Soneghetti Cauper | arte de argumentar por meio das modalidades oral e escrita no contexto escolar: uma proposta de natureza interventiva | Dissertação | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | 2016 |
| PIRADENTES, Magda Simone. | argumentação por meio de gêneros textuais orais: uma proposta metodológica para Ensino Fundamental II | Dissertação | Instituto Federal do Espírito Santo | 2016 |
| BELARMINO, Annabel Santos | ralidade e argumentação: análise de uma proposta de ensino por meio do gênero debate | Dissertação | Universidade Federal do Espírito Santo | 2017 |
| ROSTA, Débora Cunha | ralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião | Dissertação | Universidade Federal de Sergipe/Itabaiana | 2018 |
| ROMES, Edilma Marinho Ribeiro | Ensino do gênero textual/ | Dissertação | Universidade Estadual da | 2018 |

| | | | | |
|---|--|-------------|--|------|
| | discursivo debate: estratégias argumentativas | | Paraíba | |
| MEDEIROS, Paula Waneska Guimarães | debate regrado o desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da língua portuguesa | Dissertação | Universidade Federal Rural de Pernambuco | 2018 |
| SANTOS, Simone Albino da Silva | vez e a voz dos adolescentes: articulando a capacidade discursiva oral com capacidade discursiva escrita | Dissertação | Universidade Federal de Minas Gerais | 2018 |
| Silva, Waldiana Teitosa de Lima | modalidade oral do ensino de língua Portuguesa | Dissertação | Universidade Federal do Ceará | 2018 |

A pesquisa de Oliveira (2015), “Oralidade em sala de aula para além dos gêneros informais: Um estudo do debate regrado”, dialoga com o nosso objetivo ao trazer a preocupação em estimular o exercício da oralidade pelos alunos em situações formais de interação verbal. Da mesma forma, o autor elegeu a argumentação e o debate, o que também vai ao encontro do nosso planejamento de elaboração didática.

Pinto (2016), em sua pesquisa, intitulada “A arte de argumentar por meio das modalidades oral e escrita no contexto escolar: uma proposta de natureza interventiva”, aproxima-se do nosso trabalho por promover o ensino da argumentação. A autora aborda tanto o texto oral quanto o texto escrito, além de elegeu não somente o debate, mas também o depoimento, o artigo de opinião e a entrevista. Ela se vale da oralidade para realizar atividades de retextualização, a fim de que possa trabalhar a escrita dos alunos. Contudo, nosso trabalho não cuida da retextualização do oral para o escrito e sim de práticas discursivas argumentativas.

A dissertação de Tiradentes (2016), “Argumentação por meio de gêneros textuais orais: uma proposta metodológica para o Ensino Fundamental II”, assemelha-se à nossa quanto ao entendimento de que “a produção de gêneros orais na escola não é proposta com a frequência com que deveriam.” (TIRADENTES, 2016, p. 8) Logo, o aluno não vê o exercício da fala como uma prática cidadã efetiva. Todavia, nos afastamos quanto à proposta didática. A autora usa o debate para, ao final, aprimorar as habilidades argumentativas nos textos escritos dos alunos.

Belarmino (2017), em “Oralidade e Argumentação: análise de uma proposta de ensino por meio do gênero debate”, conversa com o nosso trabalho ao contemplar a argumentação no gênero debate visando ao trabalho com a oralidade. Mas nos distanciamos em relação ao amparo teórico. O nosso está voltado para a argumentação no discurso desenvolvida por Amossy (2018) e no modelo dialogal de Plantin (2008) e Pires (2021).

Nosso ponto de contato com o trabalho de Costa (2018), em “Oralidade e Argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião”, está no fato de que a autora defende a importância do debate de opinião para ampliação da capacidade argumentativa oral dos alunos. Como subsídio teórico, a autora se vale da perspectiva sociorretórica dos gêneros em Bazerman (2009) e das relações entre oralidade e escrita de Marcuschi(2001) e Marcuschi e Dionísio (2007). No que concerne aos aspectos da argumentação, ela usa as concepções de Fiorin (2016), a teoria da argumentação de Perelman e Tyteca (2014) e os processos de construção da argumentação oral no contexto do ensino de Ribeiro (2009) e Marques (2011). Ela parte da análise da obra didática “Português: Linguagens”, o que não está no nosso percurso metodológico. Nosso trabalho dialoga com o dela no que tange à expansão das capacidades argumentativas dos alunos, além do tratamento do discurso oral em uma situação de controvérsia, contudo nosso referencial teórico difere, já que temos por base Amossy (2008), Plantin (2008) e Pires (2021).

Tanto Gomes, em “Ensino do gênero oral textual/ discursivo debate: estratégias argumentativas”, quanto Medeiros (2018), em “O debate regado no desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da língua portuguesa”, reconhecem, assim como outros trabalhos, a necessidade de expandir as práticas de oralidade em sala de aula. Dialogamos com a proposta delas porque

também nos pautamos no gênero debate para o ensino da argumentação na modalidade oral. Mas, no que tange à argumentação, nosso trabalho se diferencia por ter como base teórica os estudos da argumentação no discurso de Amossy (2018) e o modelo dialogal de Plantin (2008).

Santos (2018), em “A vez e a voz dos adolescentes: articulando a capacidade discursiva oral com a capacidade discursiva escrita”, privilegia o tratamento da oralidade em diferentes situações sociais, além de ter como um dos seus fundamentos teóricos os trabalhos de Amossy (2007; 2011). Mas a autora, em sua proposta didática, finaliza sua sequência com a escrita de um artigo de opinião. Assim, nos diferenciamos, porque nosso intuito não é usar a oralidade como apoio para a escrita.

Lima (2018), em “A modalidade oral no ensino de Língua Portuguesa”, também assume a postura de que a prática do texto oral pelos alunos é uma importante via para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas. Porém, a autora não elege um gênero discursivo específico para o tratamento da oralidade. Ela embasa seu trabalho nos estudos da Análise da Conversação desenvolvidos por Pretti (1999) e nas Máximas Conversacionais de Grice (1982).

Assim, após o levantamento das pesquisas já produzidas a partir dos descritores “oralidade”, “argumentação” e “debate”, foi possível identificar pontos de contato relevantes para a nossa reflexão, especialmente no que se refere ao desenvolvimento e execução da proposta didática. Também nos foi possível ler outras referências que consultaremos, a fim de agregar outras perspectivas para o nosso trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A escola, como espaço de formação humana, tem sido muito questionada quanto à consecução de seus objetivos. Entre eles, a promoção de um ensino de qualidade para os jovens brasileiros. Documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018, p.5), relata altos índices de evasão escolar e baixo desempenho dos alunos. É sabido que muitos completam a educação básica sem os conhecimentos e sem as habilidades necessários para a sua prática cidadã.

Por outro lado, é perceptível que muito ainda precisa ser feito no que se refere à formação dos profissionais da educação. Os processos interacionais humanos são, hoje, influenciados pela presença da internet. Logo, a maneira como os alunos estão em contato com os conhecimentos mudou. Práticas tradicionais já não atendem as demandas dos estudantes, que nascem em um mundo cada vez mais interconectado, em que as linguagens são multimodais e multimidiáticas.

Os discentes vivem cotidianamente entre o espaço físico e o espaço virtual de uma tela de celular, alternando sua atenção entre esses dois “mundos”. Portanto, frequentar a escola, na perspectiva deles, é adentrar um espaço de morosidade, em que a dinâmica interacional é, muitas vezes, passiva e desmotivadora. Como consequência, os resultados das avaliações oficiais (SAEB, 2019) registram grande evasão escolar e habilidades aquém das esperadas.

Diante do atual cenário de comunicação digital, a educação básica deve proporcionar conhecimentos que vão além do acúmulo de informações, tal como é preconizado no ensino tradicional. Hoje, é necessário que o aluno possa, nas escolas, desenvolver-se criativamente, que possa expressar suas opiniões, ser participativo, analítico, crítico e colaborativo. Caso contrário, o histórico de fracasso e de exclusão continuará.

Ou seja, é preciso criar situações de aprendizagem que favoreçam o engajamento dos alunos, para que sejam atuantes em práticas linguísticas diversas, com vistas às demandas dos estudantes desta época. A atuação do professor em sala de aula é uma das peças centrais para a mudança no ensino. Para tanto, a pesquisa e a

formulação de novas metodologias devem ser metas constantes em uma formação profissional que nunca está concluída, mas sempre em construção.

O compromisso com a educação atual requer “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 14). Assim, considerar o estudante como principal no processo de ensino é fundamental para a garantia de seu direito de aprendizagem, assegurado constitucionalmente (BRASIL, 1988). O que se tem percebido, no entanto, é que as práticas de ensino não têm evidenciado o estudante como sujeito do seu dizer, da sua cultura, das suas singularidades, em especial nas aulas de Língua Portuguesa.

Conforme Antunes (2003, p. 13), “ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino.” A fim de refletir e de propor uma metodologia na direção da mudança, propomos, neste trabalho, uma sequência didática contendo atividades em que serão exploradas a participação oral e escrita dos alunos no exercício das práticas de argumentação, para que culminem em um debate livre. Os alunos são seres críticos e já trazem para as escolas opiniões diversas. Tamanho material linguístico não pode permanecer inexplorado nas aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com a autora (ANTUNES, 2003, p. 15), não podemos adiar o entendimento de que “a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela ‘voz’, pela ‘comunicação’, pela ‘atuação e interação verbal’, pela linguagem, enfim.” Portanto, para que a educação de qualidade seja oportunizada, é preciso sair do ensino estritamente conteudista para o ensino interacional, em que se considere o aluno como um ser em potencial.

Dessa forma, esperamos trazer contribuições sobre o ensino das capacidades de linguagem, tendo como alvo o ensino da argumentação como prática social, a fim de contribuir para a formação de um repertório didático que auxilie os professores em suas ações docentes.

Buscaremos desenvolver uma proposta metodológica que se aplique numa dada realidade social. Assim, nosso trabalho apoia-se na metodologia da pesquisa-ação, pois está voltado, conforme Thiollent (1985, p. 4), para a “resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

O trabalho fundamenta-se teoricamente nos estudos da argumentação no discurso de Amossy (2018), Plantin (2008) e Piris (2021), em diálogo com os conceitos bakhtinianos de língua, linguagem e interação (Bakhtin, 2003), com a proposta de modelo dialogal de Plantin (2008) e com a proposta teórico-metodológica de Dolz e Schneuwly (2004).

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL

O trabalho com a linguagem em sala de aula suscita muitas dúvidas para o professor de português, pois, afinal, o que e como se deve ensinar, uma vez que os discentes já são falantes naturais da língua? A tradição aponta que o tratamento didático ainda hoje é, muitas vezes, dividido em: gramática, leitura e interpretação de texto e redação. Contudo, a maneira como essa divisão é trabalhada não tem atendido às necessidades dos alunos há certo tempo.

Geraldi (2006, p. 20) aponta que, em mil novecentos e setenta e sete, professores de universidades uniram-se para analisar as dificuldades de expressão escrita e oral dos alunos. Logo, vê-se que a busca por estratégias didáticas que favoreçam a aquisição da competência linguística é de longa data.

A tradição, ao evidenciar o estudo da gramática e o ensino de redação, desconsidera as manifestações linguísticas do estudante, principalmente a sua expressão oral. Antunes (2003, p. 15 – 17) observa que, por muito tempo, a “escola favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua”. Ou seja, muitas aulas são pautadas no silenciamento dos alunos, a fim de que regras gramaticais sejam transmitidas. Assim, frequentar a escola e participar das aulas de língua portuguesa passa a não ter sentido “para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral” (ANTUNES, 2003, p. 16 - 17). Como consequência desse ensino, o aluno:

deixa a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente ineficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 20)

Para Geraldi (2006, p. 38), dominar efetivamente e ativamente uma língua não requer domínio de uma metalinguagem técnica. Segundo o autor, o trabalho com a linguagem, nas aulas, se dá com base na leitura e na produção textual que levem o

discente a “assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete.”

Diante disso, entendemos que a aula de língua portuguesa deve passar de uma prática normativa para uma prática reflexiva da linguagem humana, pois o propósito do ensino de português nas escolas é o de “conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos” (ANTUNES, 2003, p. 34). Tal competência não está sendo atingida com a metodologia tradicional, como observa a autora:

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (ANTUNES, 2003, p. 46)

Sob esse ponto de vista, defendemos a aula de língua portuguesa como o lugar em que são oportunizadas práticas linguísticas discursivas. Dessa forma, “o professor encontra condições para deixar de ser o mero repetidor de uma lista de [...] conteúdos, muitas vezes, alheios à língua que a gente fala, ouve, escreve e lê” (ANTUNES, p. 35).

De acordo com Bakhtin (2003, p. 283), a língua materna não chega até nós através de dicionários e gramáticas, mas sim através dos enunciados que ouvimos e reproduzimos em nosso cotidiano. Desse modo, o aluno, ao chegar à escola, já tem domínio de sua variedade linguística. O que as aulas de língua materna devem proporcionar é a aquisição da variedade necessária aos espaços públicos de produção linguística.

Segundo o filósofo (BAKHTIN, 2003, p. 271), a interação humana é um processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva. Uma vez pronunciado o discurso, o ouvinte ocupa em relação a ele uma posição responsiva. Assim,

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Logo, “toda compreensão é preche de resposta” e, dessa forma, o próprio falante é um respondente dos discursos alheios, pois cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Assim, estamos inseridos em uma grande rede dialógica. Desse modo, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 272; 275)

Assumimos, portanto, uma perspectiva interacional de língua em que o ensino se dá com base no discurso para que se possa construir aprendizagens significativas na escola e para além dela, oportunizando aos alunos experiências que favorecerão a apropriação dos usos linguísticos, bem como o desenvolvimento da cidadania.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE A FALA E A ESCRITA

Em razão de o ensino de língua materna estar centrado, muitas vezes, no estudo das regras gramaticais, o texto escrito tomou um lugar de prestígio no ensino escolar. A palavra escrita seria o momento de “colocar em prática” a compreensão das regras sintáticas da gramática tradicional do português. A escrita seria o lugar da ordem, da correção gramatical. Os textos orais seriam, conforme Antunes (2003, p. 24), o lugar do erro, das infrações às regras gramaticais. Por isso, muitas vezes, desprezados no ensino de língua.

Essa concepção dicotômica considera a fala oposta à escrita e, por conseguinte, reitera o preconceito contra as formas da oralidade, especialmente as variedades não-padrão, desconsiderando a expressão linguística dos alunos. Porém, um trabalho adequado com a linguagem deve se organizar em torno das manifestações linguísticas dos discentes para que, a partir delas, os diversos usos da língua sejam ampliados.

Para Marcuschi (2010, p. 17; 37), as relações entre fala e escrita não são estanques, nem dicotômicas. Na verdade, fala e escrita “se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual”. A depender do gênero textual-discursivo e da situação de comunicação, temos tanto textos orais mais formais quanto informais; tanto textos escritos mais formais quanto mais informais. Segundo o autor, a área jurídica, por exemplo, faz uso intenso de práticas orais formais. A fala e a escrita “permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas e sociais.”

Ao deixar a produção do texto oral em segundo plano, os professores diminuem as possibilidades de os alunos desenvolverem competências linguísticas necessárias ao mundo atual. As demandas sociais correntes revelam como os textos orais são significativos em variados graus de formalidade: há mensagens de áudio via *WhatsApp* dentro dos ambientes de trabalho, há produção de *stories* no *Instagram*, há produções de vídeos em canais do *Youtube*, etc. Essas produções orais têm

finalidades diversas: entretenimento, informação sobre educação, saúde, esporte, incentivo às compras, etc. Vale lembrar que a profissão *digital influencer* está mudando as relações de consumo. Tais mudanças são também comportamentos linguísticos que precisam ser trabalhados na escola.

Para Antunes, há uma:

[...] generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos. (2003, p. 25)

A insuficiência de atividades voltadas para o tratamento didático da oralidade é justificada, muitas vezes, pela pouca produção de conteúdos educacionais, bem como pela carência de orientações metodológicas que permitam aos professores refletir acerca dos recursos disponíveis para explorar o repertório linguístico que os alunos trazem de casa.

Eles já trazem de suas experiências particulares informações sobre programas televisivos, filmes, seriados, acontecimentos sociais, assim como formam opiniões diversas sobre o mundo que os rodeia. Portanto, explorar as capacidades de linguagem, orais e escritas, dos alunos é extremamente significativo para o exercício da cidadania, além de abrir espaço para que eles vocalizem suas percepções de mundo em sala de aula. A escola deve proporcionar aos alunos condições de atuarem na sociedade, de forma a posicionarem-se em uma reunião de trabalho, em uma conversa com gerente de banco, em uma solicitação formal via ligação, na liderança da gestão de uma comunidade local ou de um condomínio, etc.

Assim, é preciso que o ensino da oralidade tenha tanta relevância quanto o ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que as formas de expressão oral representam a maior parte das atividades comunicativas do ser humano. Marcuschi (2010, p. 17) afirma que “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*”. Não significa que uma modalidade seja melhor do que a outra. Na

verdade, trata-se de práticas sociais que envolvem os usos da língua e os gêneros textuais-discursivos referentes a essas práticas.

Conforme o autor (MARCUSCHI, 2012, p. 38), há gêneros textuais-discursivos escritos que “se aproximam da oralidade pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos, por exemplo, as cartas íntimas e pessoais. Isso já não ocorre no caso das cartas comerciais e cartas abertas”. Há gêneros que se situam no limite dessa relação, como as salas de bate-papo *online* (MARCUSCHI, 2012, p. 18). Atualmente, observamos essa relação limite nas conversas de *WhatsApp*, que são mensagens escritas com características de texto falado.

Ou seja, fala e escrita apresentam um *continuum* de variações. Segundo Bagno (2007, p. 44-45), “nós variamos o nosso modo de falar, individualmente, de maneira mais consciente ou menos consciente, conforme a situação de interação em que nos encontramos”. A essa variação damos o nome de variação estilística. Todo indivíduo, independentemente do nível de escolaridade, presta menor ou maior grau de atenção ao que fala de acordo com o(s) interlocutor(es), o ambiente, a intenção comunicativa, bem como o gênero que está produzindo. Portanto, o monitoramento estilístico é “uma escala contínua, que vai do grau mínimo ao grau máximo”.

Diversas são as possibilidades de usos linguísticos que os alunos terão ao longo da vida. Cabe à escola oportunizar espaços em que os discursos possam emergir, a fim de que se possibilite conhecer e analisar posicionamentos, as constituições discursivas dos enunciados e seus lugares de fala, considerando as diferentes situações interacionais da vida social e profissional, pública e privada, e os diferentes gêneros textuais-discursivos em que os discursos se dão.

4 A ARGUMENTAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL

Habitualmente, quando se fala em ensino de argumentação na sala de aula, pensa-se nas cinco sequências tipológicas textuais definidas por Marcuschi (2007, p. 22): narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. A argumentação tem sido ensinada, muitas vezes, como uma sequência textual de base do gênero dissertação escolar. No entanto, para Piris (2021, p. 135) e para Vidon (2018, p. 39), a redação dissertativa, largamente trabalhada na educação básica, limita as possibilidades argumentativas que podem ser exploradas e desenvolvidas.

Azevedo (2015, p. 48), ao analisar redações do Exame Nacional do Ensino Médio feitas por alunos entre os anos de 2004 a 2014, indica que o ensino da argumentação pode estar restrito a “um único modelo de argumentação, impedindo, assim, a aprendizagem de estratégias e procedimentos variados”. Para Piris (2021, p. 136), a redação dissertativo-argumentativa corresponde ao modelo do bem escrever inserido em uma lógica de exclusão, em que o fim não é outro que não o de avaliar as redações com o objetivo de selecionar os mais aptos às vagas nos exames vestibulares.

Vidon (2018, p. 40) aponta que a proposta de redação do ENEM realiza “um processo de dessubjetivação, em que tanto enunciador e destinatário, quanto o próprio processo de enunciação são sublimados, alçados a um tempo-espaco abstrato, dessituado, desencarnado”. Ou seja, trata-se de uma prática de argumentação que não leva em conta o aluno como sujeito do seu discurso e socio-historicamente situado.

Logo, nessa perspectiva, a aprendizagem circunscreve-se, muitas vezes, ao atendimento dos critérios de correção das bancas examinadoras. Assim, no ensino, são abordados os tipos de argumentos, conforme encontramos em Köche, Boff e Marinello (2014, p. 35-36): argumentos de autoridade, argumentos de consenso, argumentos de provas concretas e argumentos de competência linguísticas; além de um rol de operadores argumentativos (KÖCHE, BOFF, MARINELLO, 2014, p. 103-105): adição, finalidade, comparação, tempo, proporção, etc. Ou seja, uma lista

prescritiva de itens, a fim de atingir um formato textual escrito pré-concebido de argumentação.

Dentro da proposta de ensino da redação dissertativo-argumentativa, na maioria dos casos, não há atividades de avaliação das formações discursivas que compõem os argumentos, tampouco dos momentos sócio-históricos de sua produção e do lugar social do enunciador. A falta dessas análises, a nosso ver, supõe discursos que seriam desvinculados de historicidade e de ideologias, o que poderia também supor discursos neutros. Mais do que isso, não permite o exercício da fala pública por parte dos alunos, restringindo o ensino da argumentação à modalidade escrita.

Vemos, portanto, que essa abordagem vai de encontro às atuais diretrizes educacionais, conforme aponta a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68)

As novas propostas pedagógicas levam em consideração a formação cidadã consciente, crítica e participativa. Em uma sociedade democrática, a escola deve estimular:

[...] o pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilitar aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2018, p. 58)

Diante disso, priorizamos o ensino da argumentação em sua dimensão interacional e discursiva, que, a nosso ver, só pode ser feito de forma crítica e não dogmática. O documento nacional também dá destaque à argumentação ao evidenciá-la na Competência 7, a qual, de acordo com a BNCC (2018, p. 9), enfoca o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de posicionar-se de forma crítica, fundamentada e ética diante de diferentes situações e conhecimentos, utilizando-se da argumentação como uma ferramenta essencial. A argumentação é vista como um

processo que envolve a construção de pontos de vista, a apresentação de argumentos, a consideração de evidências e a defesa de ideias.

A Competência 7 também abrange a habilidade de saber ouvir e considerar diferentes perspectivas, além de ser capaz de dialogar e debater de maneira respeitosa e construtiva. A BNCC (2018, p. 9) enfatiza a importância de que os estudantes sejam capazes de articular seus argumentos com clareza, coerência e coesão, levando em conta o contexto em que se inserem.

Portanto, essa competência tem como objetivo desenvolver nos estudantes a capacidade de argumentação e o exercício do pensamento crítico, fornecendo-lhes ferramentas para se expressarem de forma embasada, persuasiva e ética, em diferentes áreas do conhecimento e situações da vida cotidiana, conforme exposto:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9)

Assim, o documento reconhece o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (BRASIL, 2018, p. 87). Para tanto, defendemos que a argumentação vai muito além de uma sequência tipológica. De acordo com Piris (2021, p. 140), a argumentação é uma prática social de linguagem:

[...] própria do regime democrático, em que os sujeitos participantes de uma dada situação de comunicação argumentativa – dispostos numa situação de interação constituída pelas condições sócio-histórico-culturais e ideológicas de seu tempo – disputam sentidos acerca de uma questão argumentativa de fundo epistêmico (o que precisamos ou queremos saber?) ou prático (o que precisamos ou queremos fazer?), apresentando razões com o objetivo de chegar a um consenso – ou mesmo a um consenso sobre o dissenso. (PIRIS, 2021, p. 140)

Amossy (2018, p. 11-12) entende a argumentatividade como um princípio que atravessa os discursos, afirmando que a análise argumentativa se apresenta como um ramo da análise do discurso, uma vez que entende que a argumentação constitui o discurso.

Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1970, p.5), em seu *Traité de l'argumentation*, definem argumentação como “as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que são apresentadas ao seu assentimento”. Tal perspectiva é fundamental para Amossy (2018, p. 21), para quem a argumentação só pode acontecer nas trocas verbais.

Sendo assim, em nosso entendimento, a redação dissertativa-argumentativa, tipicamente trabalhada como modelo de argumentação e destinada à correção textual, poderia estar em desacordo com o princípio básico de que a argumentação é dialogada, ou seja, não existe fora das relações interpessoais. Logo, amparados em Amossy (2018), concebemos a dimensão argumentativa da linguagem como integrante dos discursos em dados contextos sócio-histórico-culturais.

4.1 A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO

Quando pensamos em ensino de língua materna para falantes nativos, consideramos que os alunos trazem para a escola seus usos linguísticos próprios das comunidades em que estão inseridos. Da mesma forma, eles também já praticam a argumentação.

Para Plantin (2008, p. 129), argumentar é da natureza da linguagem. Segundo o autor, não se pode negar este universal antropológico-linguístico, pois as pessoas “exprimem pontos de vista, de que às vezes elas entram em desacordo a esse respeito e de que manifestam essas diferenças com comportamentos linguísticos e significantes interacionalmente organizados”.

Assim, de acordo com Amossy (2018, p. 11-12), a análise argumentativa é um ramo da Análise do Discurso, que visa “esclarecer os funcionamentos discursivos, explorando uma fala situada, e pelo menos, parcialmente sujeita a coerções”. Nessa análise, relaciona-se, nas palavras da autora, “a fala a um lugar social e a quadros institucionais”, pois não se aceita um enunciador totalmente responsável pelos seus dizeres, uma vez que “o locutor como o auditório é sempre atravessado pela fala do outro.” Desse modo, levamos em consideração:

[...] o estatuto do orador, as circunstâncias sócio-históricas em que ele toma a palavra ou a pena, a natureza do auditório visado, a distribuição prévia dos papéis que a interação aceita ou tenta frustrar, as opiniões e as crenças que circulam na época são fatores que constroem o discurso e cuja análise interna deve levar em consideração. (AMOSSY, 2018, p. 12)

Entendemos, portanto, que a argumentação é constituinte do sistema dialógico da linguagem, em razão de haver um “orador” e um “auditório visado”. Tal fato já era observado em Aristóteles, em sua Retórica. Amossy (2018, p. 17) explica que, para a retórica clássica,

“a palavra tem uma força que se exerce nas trocas verbais, no decorrer da quais os homens dotados de razão podem, por meio de vias não coercitivas, levar seus semelhantes a compartilhar de suas perspectivas, fundamentando-se no que lhes parece plausível e razoável de crer e fazer.” (AMOSSY, 2018, p. 18)

Em outros termos, o locutor deve, por meio da razão e da organização lógica, levar o seu alocutário a aderir a uma tese. Nesse processo, deve prospectar as capacidades de raciocínio do(s) alocutário(s). A autora (AMOSSY, 2018, p. 18) ainda esclarece que, na perspectiva aristotélica, o *logos*, ou seja, a atividade verbal fundada na razão, é um dos “polos do empreendimento da persuasão retórica”, que é entendido por nós como a produção do discurso do locutor. Simplificadamente, o discurso é permeado por estratégias de persuasão. Outra parte fundamental é o *ethos*, isto é, “a imagem que o orador projeta de si próprio em seu discurso e que contribui fortemente para assegurar sua credibilidade e sua autoridade”. Não menos relevante é o *pathos*, “a emoção que o orador busca suscitar em seu auditório, pois é importante tanto comover quando convencer, caso se queira conseguir a adesão e modelar comportamentos.”

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970, p. 9) reiteram a posição do auditório na troca verbal: “...se quiser agir, o orador é obrigado a adaptar-se ao seu auditório”. Amossy (2018, p. 21) explica que o orador deve “levar em consideração crenças, valores, opiniões daqueles que o escutam”. O orador deve saber quais são as “opiniões dominantes e convicções incontestáveis que fazem parte da bagagem cultural de seus interlocutores”, de acordo com a autora (2018, p. 21).

Nessa estratégia, segundo Amossy (2018, p. 21), o orador baseia seu esquema de raciocínio nos valores e crenças compartilhados, por meio dos quais ele transita os seus próprios argumentos e transfere sua conclusão ao acordo inicialmente partilhado. Interpretamos esse procedimento como estratégia da constituição discursiva do orador, ou seja, integrando as vozes do interlocutor às suas, o orador conduz seus argumentos a fim de receber aceitação e, posteriormente, a adesão esperada dele. Nas palavras da autora, o orador parte de pontos de acordo, que são premissas da argumentação, para “estabelecer uma comunhão dos espíritos”.

Logo, há de haver uma interrelação entre o locutor e o alocutário. Eles se influenciam reciprocamente. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970, p. 18) afirmam que a argumentação “supõe a existência de um contato intelectual” que atenta para as “condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito”.

Além do contato intelectual, Amossy (2018, p. 28-29) aponta que, na argumentação discursiva, os interlocutores projetam imagens de si com vistas a modelar os modos de ver e de pensar, durante a troca verbal. Argumentar é modificar as representações atribuídas aos interlocutores e daquilo que está proposto. O locutor levará o parceiro a aceitar a proposição, não apenas inibindo a produção de um contradiscurso, mas fazendo-o também produzir um pró-discurso.

Ademais, a autora (AMOSSY, 2018, p. 27) se vale da contribuição de Austin, em *How to do Things with Words*, a qual defende que o dizer é um fazer. Desse modo, a argumentação no discurso também equivale a uma forma de ação: “a análise argumentativa se baseia na ideia de que definir um funcionamento discursivo é também um colocar em evidência o modo pelo qual se tenta agir sobre o parceiro”.

Não se pode negar, em vista disso, a relação interacionista da argumentação. Plantin (2008, p. 39) ratificou essa perspectiva em seu modelo dialogal: “a situação argumentativa clássica se define pelo desenvolvimento e pela confrontação de pontos de vista contraditórios em resposta a uma mesma questão”. Em seu modelo, o autor estabelece a existência de uma Questão, da qual formam-se os papéis de Proponente, Oponente e Terceiro. (PLANTIN, 2008, p. 63)

Portanto, a análise argumentativa, então, caberia em um vasto panorama: “da conversação cotidiana ao texto literário, passando pelo discurso político, pelas mídias e pela internet” (Amossy, 2018, p. 41). Todavia, para que entre no campo da análise argumentativa no discurso é preciso ter uma visada argumentativa, ou seja, a visada argumentativa é uma empreitada consciente de persuasão do outro e desenvolve mecanismos planejados para essa finalidade. (AMOSSY, 2018, p. 44)

A autora esclarece:

[...] é preciso, porém, diferenciar a dimensão argumentativa inerente a muitos discursos, da visada argumentativa que caracteriza apenas alguns deles. Em outros termos, a simples transmissão de um ponto de vista sobre as coisas que não se pretende expressamente modificar as posições do alocutário, não se confunde com uma empreitada de persuasão sustentada por uma intenção consciente e que oferece estratégias programadas para

esse objetivo. Uma defesa no tribunal tem uma nítida visada argumentativa: seu objetivo principal é fazer admitir a inocência do acusado cujo advogado tem por tarefa defendê-lo[...]. Uma descrição jornalística ou romanesca, entretanto, terá mais uma dimensão do que uma finalidade argumentativa. (AMOSSY, 2018, p. 44)

Em nossa proposta de ensino, iremos nos valer da argumentação como visada argumentativa, aquela que busca produzir um efeito sobre o alocutário, mas não deixaremos de levar em conta a dimensão argumentativa do discurso, certos de que é interessante indagar, em sala de aula, os propósitos discursivos e os mecanismos interdiscursivos que permeiam as diferentes vozes em diferentes gêneros textuais-discursivos.

Para tanto, conforme o exposto, Plantin (2008), com seu modelo dialogal, e Amossy (2018), com os princípios de análise, nos oferecem os subsídios teóricos para a elaboração das atividades, pois tais modelos permitem instaurar em sala de aula o exercício da fala como mecanismo de cidadania, em que há abertura para a escuta e para o diálogo.

4.2 A ARGUMENTAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vimos que a argumentação é inerente à produção dos discursos. Entretanto, se os alunos já dominam, em variados graus, modos de produção da argumentação, quais contribuições o seu ensino traria aos discentes?

Marcuschi (2008, p. 55-56) afirma que “a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral”, além de “[...] chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir”. Logo, a argumentação é uma prática social de linguagem que tem por um de seus fins a educação emancipatória do ser humano, de modo que suas vozes possam ser ouvidas e de que possam avaliar criticamente os discursos alheios.

Tomamos, portanto, o ensino da argumentação que não se restringe à escrita da dissertação, conforme apontam Azevedo (2015, p. 48), Piris (2021, p. 135) e Vidon (2018, p. 39), para os quais a redação reproduz o modelo do bem escrever e da lógica de exclusão, com intuito de aprovação nos vestibulares.

Concordamos com Piris (2021, p. 139-140) na concepção de que o ensino escolar não deve tomar a argumentação como um duelo de vozes para dar a vitória a um vencedor, como se os interlocutores fossem inimigos, mas para construir trocas de respeito mútuo e entendimento da palavra do outro, bem como apreço pelo turno discursivo de cada um. Para o autor, seria ilusório pensar na argumentação como uma paz de palavras, porém, em espaços de democracia e de liberdade, os argumentos não podem ser usados como armas, como uma “disputa sobre a posse da razão”, para aniquilar o oponente. E os comportamentos democráticos precisam ser fortalecidos na escola, um de seus agentes de promoção. A BNCC ampara o ideal democrático e a convivência coletiva ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem (BRASIL, 2018, p. 63).

O documento oficial (BRASIL, 2018, p. 87) contempla a argumentação ao estabelecer as competências específicas de língua portuguesa para o ensino

fundamental ao afirmar que o aluno deve “reconhecer o texto como o lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” e, ainda, reserva espaço para o tratamento da argumentação nos gêneros textuais-discursivos. Damos destaque a alguns descritores de habilidades do campo jornalístico-midiático e da atuação na vida pública:

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados). (BRASIL, 2018, p. 143-145; 149)

Tais orientações podem, associadas aos *procedimentos de análise argumentativa no discurso de Amossy (2018)* e ao modelo dialogal de Plantin (2008), nos dar a base teórico-metodológica para a elaboração da proposta didática.

Em seus procedimentos, Amossy (2018, p. 40-41) estabelece pontos que podem ser analisados: as escolhas lexicais, as modalidades de enunciação, os encadeamentos dos enunciados, o gênero do discurso em que a argumentação se inscreve, os papéis sociais, as figuras de estilo e seus impactos sobre o alocutário.

Piris (2021, p. 141) também chama a atenção aos fatores que devem ser observados na análise:

a modalidade de linguagem da interação (escrita ou oral), o tipo de interação (imediate ou mediado, síncrono ou assíncrono), a plataforma de mídia (impressa, radiofônica, televisiva ou digital), a quantidade de participantes, as regras e os rituais de fala, a responsabilidade pelo enunciado, etc. (PIRIS, 2021, p. 141)

Além disso, para o autor, é importante relacionar pontos de vista a posicionamentos ideológicos e avaliar as formações interdiscursivas desses posicionamentos.

4.3 O MODELO DIALOGAL DE PLANTIN

O modelo dialogal de Plantin é uma teoria que propõe uma abordagem para a análise e compreensão dos discursos argumentativos, especialmente em contextos de debate. Ele é baseado no esquema Pergunta – Proponente – Oponente, que representa, para o autor, a estrutura fundamental de um diálogo argumentativo (2008, 63-66).

Plantin (2008, p. 63-66), assevera que “a atividade argumentativa é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista”. É necessário que haja dois pontos de vista distintos em relação a uma mesma pergunta. De acordo com esse modelo, o diálogo argumentativo é organizado em torno de uma pergunta inicial, que serve como ponto de partida para a discussão. O proponente apresenta uma resposta ou posição em relação à pergunta, enquanto o oponente expressa uma posição oposta ou crítica em relação à resposta do proponente. Sendo assim, do ponto de vista didático, a fim de que os alunos participem de uma interação argumentativa e da construção de seus discursos, o modelo dialogal de Plantin (2008, p. 63-66) nos oferece o esquema teórico Pergunta – argumento – conclusão e os papéis argumentativos de Proponente, Oponente e Terceiro.

Essa dinâmica de interação entre proponente e oponente cria um movimento de argumentação, em que cada parte apresenta seus argumentos e contra-argumentos, buscando persuadir e convencer um ao outro e também o público presente no debate. Assim, ele desenvolve a noção de pergunta argumentativa, que é “produzida pela contradição discurso/contradiscurso”. Logo, a partir de uma Pergunta, o Proponente enuncia o seu posicionamento. O Oponente enuncia um posicionamento contrário. O Terceiro inclui aquele que não concorda nem com o Proponente, nem com o Oponente, refutando ambos. Este é o responsável por fazer o questionamento, ele mantém a Pergunta.

O modelo dialogal de Plantin enfatiza a importância da interação dialógica, do respeito mútuo e da busca por uma argumentação de qualidade. Ele reconhece a complexidade do debate e destaca a necessidade de considerar não apenas os

argumentos apresentados, mas também a estrutura do diálogo, as estratégias retóricas utilizadas e o contexto em que ocorre a interação.

Logo, temos uma situação do que Plantin (2008, p. 77) chama de “trílogo”. Consequentemente, os discursos se “bipolarizam, atraem os locutores interessados, que se identificam como argumentadores em destaque, normatizam sua linguagem e a alinham como um ou outro dos discursos em presença” (2008, p. 74). Em vista disso, o modelo dialogal de Plantin propõe uma estrutura analítica que permite entender e avaliar os discursos argumentativos, enfatizando a interação entre proponente e oponente como elemento central para a construção e avaliação dos argumentos em um contexto de debate.

Dado o exposto, a análise argumentativa de Amossy e o modelo dialogal de Plantin fundamentam os modos de gestão da diferença em um debate livre na sala de aula, levando em conta a tomada pública da palavra, os turnos de fala, as estratégias e os procedimentos de produção dos discursos, contribuindo de forma democrática para a formação da autonomia dos discentes.

5 O GÊNERO TEXTUAL-DISCURSIVO DEBATE LIVRE

Em nossa pesquisa, verificamos que o gênero textual-discursivo debate livre não é um termo amplamente conhecido ou categorizado em estudos de gêneros. No entanto, o debate livre pode ser considerado uma forma de discussão em que os participantes têm liberdade para expressar suas opiniões e argumentar sobre um determinado tópico, sem restrições rígidas de formato ou estrutura.

Embora não haja autores específicos que se dediquem exclusivamente a explicar o gênero textual debate livre, existem estudiosos que abordam os aspectos gerais do debate e da argumentação. Logo, ao refletirmos sobre as dimensões ensináveis do gênero, além do modelo dialogal de Plantin (2008), tomamos como base as reflexões de Dolz e Schneuwly (2004, p. 83-84) quanto ao procedimento das sequências didáticas. O método consiste em uma produção inicial do gênero em estudo por parte dos alunos. Em seguida, após levantamento pelo professor das questões a serem trabalhadas, são preparadas aulas em módulos com vistas ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos discentes. Por fim, é realizada uma produção final.

Os autores também atendem ao nosso propósito quanto à concepção do debate como uma construção coletiva do saber em que é possível ampliar os pontos de vista:

O debate aparece, assim, como a construção conjunta de uma resposta complexa à questão, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial; essa modificação é realizada, essencialmente, pela escuta, pela consideração e pela integração do discurso do outro; cada argumento, cada exemplo, o sentido de cada palavra transformam-se, continuamente, pelo fato de serem confrontados aos dos outros debatedores, pelo fato de que cada um está, continuamente, situando-se em relação às outras intervenções (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 72)

Amparados nos autores, pontuamos que o tema do debate deve ser tanto interessante para a turma, quanto passível de controvérsia, a fim de que suscite opiniões diferentes. Da mesma forma, não deve ser complexo demais, de modo que os alunos não tenham domínio, nem demasiadamente simples, de modo que não

possibilite aprofundamento. O tema escolhido deve permitir o progresso real dos alunos em termos de produção argumentativa. Então, é preciso que o tema tenha “[...] uma certa complexidade para permitir um real aprofundamento das tomadas de posição e um enriquecimento dos argumentos convocados” (DOLZ, SCHNEUWLY, PIETRO, 2004, p. 226).

Além disso, é preciso, fazer com que os alunos compreendam o discurso como um evento de linguagem em pleno uso, pois “mesmo que o debate não vise a uma ação imediata, parece bom que o tema escolhido corresponda a um contexto real e se inscreva num campo em que o aluno sinta que pode ser levado a intervir” (DOLZ, SCHNEUWLY, PIETRO, 2004, p. 225).

No que se refere aos aspectos a serem trabalhados no debate, Dolz, Scheuwly e Pietro concordam com Amossy no que já foi exposto acerca da análise argumentativa no discurso:

[...] tudo o que concerne à estrutura dos argumentos, muito particularmente a orientação e a força argumentativas, a concessão, os tipos de argumentos (exemplos, recursos aos fatos, argumentos de autoridade, etc.), assim como o que diz respeito à gestão do debate, do ponto de vista da distribuição da palavra, da abertura e do fechamento das trocas. Era também preciso trabalhar a própria interação, a saber, a escuta do outro, retomada de seu discurso, por exemplo, por meio da reformulação. Igualmente, era preciso trabalhar sobre a responsabilidade enunciativa do discurso e sobre as modalizações. Era necessário ainda realizar atividades em torno da língua e de suas marcas, tais como nominalizações e conectivos, que permitem orientar, reformular, exemplificar, citar, responsabilizar-se pelo discurso. (DOLZ, SCHNEUWLY, PIETRO, 2004, p. 217)

Tal estudo, contudo, não pode prescindir de um trabalho integrado entre oralidade e escrita, pois aprender a debater é “[...] também aprender a se documentar e a compreender esses documentos numa perspectiva de controvérsia.” (DOLZ, SCHNEUWLY, PIETRO, 2004, p. 227)

Dessa forma, embora não existam autores que se concentraram especificamente no debate livre, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 217-227) nos fornecem elementos gerais do debate que podem ser aplicados no contexto do debate livre.

6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta didática foi pensada para alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Todavia, nada impede que também possa ser aplicada em turmas de nono ano. A sequência didática está organizada em seis etapas, totalizando treze aulas. Ela está anexa a este trabalho, em razão de sua organização didática, que requer *layout* correspondente a um produto educacional.

As temáticas das atividades giram em torno da pertinência da frequência escolar e seus desdobramentos na educação, pois vimos que tal assunto aguça o interesse dos estudantes, além permitir-lhes explorar os argumentos e pontos de vistas próprios, como também as suas vivências pessoais. Ademais, os módulos propostos neste trabalho podem ser usados pelos professores de maneira adaptada às suas realidades docentes. Por se tratarem de atividades voltadas à argumentação e às práticas linguísticas, é possível que sejam aproveitadas em objetivos de ensino de outros gêneros textuais-discursivos.

Nossa sequência didática está organizada em seis etapas. Na primeira, fizemos um questionário, para que possamos averiguar quais são os temas de interesse dos alunos, como julgam sua habilidade de falar em público e como eles se veem em espaços de tomada pública da palavra. Tal questionário pode ser modificado e adaptado por outros profissionais para melhor atender às suas demandas. Essa etapa possui a duração de uma aula.

Na segunda etapa, como estratégia inicial do exercício da argumentação oral, tendo em vista que muitos alunos não são acostumados a falar em público, propomos a apresentação de um comentário crítico a partir da leitura individual de uma obra literária infanto-juvenil. O objetivo é que eles comecem a se familiarizar com a tomada da palavra frente a outras pessoas. Essa etapa é composta por três aulas.

Na primeira, há a ida à biblioteca escolar para que os alunos escolham um livro de sua preferência. O docente deverá indicar onde ficam a sinopse do livro, o sumário, informações sobre o autor da obra, leitura da contracapa e das orelhas. Essa

abordagem inicial mostrará aos estudantes como escolher uma obra de seu interesse.

Na segunda aula, serão dadas orientações quanto à produção do comentário crítico. No quadro, o professor ou professora irá colocar os itens a serem mencionados na apresentação oral. Os itens relacionam-se com os elementos das narrativas, que servirão de base para os alunos construírem o discurso argumentativo. Ou seja, a partir do item “personagens”, o aluno poderá comentar acerca das ações dos personagens que considera incoerente, ou de que gostou, com as justificativas.

Na terceira e última aula desta etapa, os alunos irão apresentar os livros escolhidos e poderão usar o comentário crítico escrito como base para o que vai ser falado. A partir da apresentação, o docente pode fazer uma avaliação diagnóstica da maneira como os alunos produziram seus discursos argumentativos: Como os estudantes se saíram nessa apresentação? Sentiram-se seguros em falar perante os colegas? Houve necessidade de recorrer ao texto escrito? Os alunos conseguiram falar a maior parte por conta própria ou leram o texto? Houve, nas falar, marcas de produção de um discurso próprio? Ou seja, essa etapa também visa diagnosticar o quanto eles já dominam de argumentação.

Na terceira etapa, propusemos a produção inicial do debate livre. Essa etapa também contém três aulas de cinquenta minutos cada. Aqui, propomos colocar em prática o modelo dialogal de Plantin (2008, p. 63-66), o qual consiste na proposição de uma Pergunta para, a partir dela, formarem-se dois pontos de vista opostos. O Proponente, a partir da Pergunta, formula o seu discurso argumentativo. O Oponente, a partir da Pergunta, enuncia um discurso contrário. Ambos, Proponente e Oponente, defendem seus discursos argumentativos com vistas à adesão do outro (PLANTIN, 2008, p. 63-66).

Na primeira aula, sugerimos que o professor ou professora explique aos alunos que irá ser lido um artigo de opinião, intitulado “A maioria dos jovens detesta a escola e acha que o estudo não serve para nada”, escrito por Eduardo Jablonski e publicado na coluna de opinião do *site* gauchazh.clicrbs.com.br. Explique também que o ponto de vista do autor é condizente com seu lugar social, um professor de ensino médio,

e que tal lugar de fala apresenta as experiências e as ideologias construídas na vivência desse sujeito.

Uma vez lido o artigo, recomendamos que o docente pergunte à turma quais impressões ela teve do texto. Em seguida, peça aos alunos que concordam com o posicionamento do autor para formarem uma equipe. Aqueles que discordam, mesmo que parcialmente, devem formar outra equipe. Em cada uma, deve haver um(a) representante que irá falar para toda a turma.

A seguir, sugerimos que o professor escreva a seguinte pergunta no quadro: “A escola é realmente útil? Para que estou nela?”. Cada equipe deverá adotar um posicionamento: A primeira de que a escola não é útil e a segunda de que a escola é útil. Em seguida, as equipes devem ser organizar e discutir internamente a questão. Devem, da mesma forma, estabelecer os argumentos para convencer a equipe contrária. Com auxílio do caderno e dos lápis, eles irão registrar os argumentos a serem falados no momento do debate. Como se trata da produção inicial do debate livre, não serão dadas orientações quanto à formulação dos argumentos, os quais serão analisados apenas pelo professor no momento de avaliação.

Na segunda aula, aconselhamos o docente, antes de iniciar a aula propriamente dita, solicitar a dois alunos, um de cada equipe, que já foi formada na aula anterior, que gravem a aula com o objetivo de prestar atenção especial à fala dos representantes. Essa gravação pode ser feita de forma simples usando o celular. Em seguida, sugerimos que a pergunta “A escola é realmente útil? Para que estou nela?” seja colocada novamente no quadro.

Cada equipe terá um representante que terá um turno discursivo, ou seja, terá a oportunidade de falar e apresentar argumentos. O(a) professor(a) atuará como mediador(a), facilitando a discussão, e os demais membros das equipes serão o público-alvo, serão a audiência para os discursos dos representantes. Com o auxílio dos argumentos registrados nos cadernos, os representantes irão apresentar seus discursos argumentativos, isto é, irão expor e defender seus pontos de vista sobre a utilidade da escola e o propósito de estarem nela.

Essa atividade tem como objetivo promover a discussão e o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos, incentivando-os a pensar criticamente sobre o tema proposto. A gravação da aula permite um registro do debate e pode ser útil para avaliação posterior ou revisão dos conteúdos discutidos, além de ser um documento didático que norteia a produção dos módulos seguintes.

Ao término da aula, sugerimos que o docente pegue as gravações com os alunos. A avaliação da produção inicial pode ter como critérios os seguintes pontos:

- Os alunos se colocaram na posição de adolescentes que enunciam sua opinião sobre determinado tema?
- Houve a reprodução de um discurso escolar ou familiar que constituísse os enunciados argumentativos?
- Eles criaram estratégias de aproximação, com intuito de convencer os participantes da equipe oposta?
- Qual foi a imagem que os representantes das equipes projetaram de si?
- Seus discursos se mostraram fundamentados em princípios de liberdade de expressão e de articulação democrática das ideias?
- Houve, em algum momento, assalto ao turno do outro?
- O discurso tem um tom persuasivo, isto é, busca conquistar a adesão dos interlocutores?
- Os argumentos trouxeram fatos, exemplos e vozes de autoridade para sustentar uma tese?
- O nível de linguagem usado estava de acordo com a prática da tomada pública da palavra própria do gênero textual-discursivo debate livre?

Na terceira aula, propomos a exibição da gravação do debate realizado na aula anterior. Sugerimos que o docente, ao final da exibição, converse com a turma acerca dos posicionamentos que os alunos tiveram durante o debate, das dificuldades ou facilidades em expor as opiniões publicamente e da relação com a expressão da própria palavra com a expectativa e recepção dos outros.

A quarta etapa intitula-se A Argumentação e tem o objetivo de analisar um discurso específico, o do comediante Murilo Gun. Da mesma forma, essa etapa, abarca o total de três aulas.

Na primeira, haverá a exibição do *Ted Talk* chamado “Escolas matam a aprendizagem”, de Murilo Gun, exibido no *Youtube*. O vídeo dura quinze minutos e quarenta e nove segundos. *Ted Talk* são palestras curtas voltadas para tecnologia, entretenimento e design, que se propõem a compartilhar ideias interessantes e atrativas para os telespectadores. Após assisti-la, sugerimos conversar com os alunos sobre a temática e sobre as impressões que eles tiveram da palestra.

Em seguida, em nossa proposta, há uma atividade a ser direcionada aos alunos. Nela, há a transcrição da fala do palestrante Murilo Gun e perguntas voltadas para a análise do discurso argumentativo do comediante. As perguntas devem ser respondidas pelos alunos. Para isso, sugerimos ao professor dar o tempo da aula para que os alunos respondam. A continuação será feita na aula seguinte.

Na segunda aula desta etapa, a atividade de análise do discurso argumentativo do Murilo Gun será retomada. Indicamos ao professor(a), perguntar aos alunos o que eles acharam do *Ted Talk* e estimular a participação deles questionando se concordam ou não com a palestra e quais pontos do discurso do Murilo Gun eles acharam mais persuasivo.

Em seguida, no quadro, vá registrando as respostas da atividade e dialogando com a turma. Considerando as respostas dadas, construiremos os conceitos conjuntamente. Enfatize a imagem que o orador projeta de si em seu discurso, a descontração que ele usa para alcançar o auditório e as maneiras como o orador transita os seus argumentos a um acordo socialmente partilhado.

Na terceira aula desta etapa, haverá a sistematização dos conceitos de argumentação. Com base em Amossy, o docente poderá colocar no quadro os conceitos de “argumentar”, “fala planejada”, “orador”, “auditório” e “estratégias argumentativas”, a fim de expor aos alunos os conceitos que foram trabalhados durante as interações e durante a análise do discurso argumentativo.

A quinta etapa tem duração de duas aulas e está voltada para a produção do discurso argumentativo dos alunos, em que será colocado em prática novamente o modelo dialogal de Plantin.

Na primeira aula, sugerimos explicar aos alunos que eles construirão seus argumentos baseados em uma pergunta. Eles devem pesquisar as informações na internet e planejar a sua fala. Em seguida, eles revisarão o que escreveram, a fim de finalizar o planejamento da produção oral.

Recomendamos colocar no quadro a pergunta “O aluno tem responsabilidade para ser um autodidata?” e dividir a turma em dois grupos. O primeiro grupo deve escolher seu representante, que defenderá os argumentos que sustentam o enunciado “Sim, o aluno tem responsabilidade para ser um autodidata”. O segundo grupo também escolherá o seu representante, que defenderá os argumentos para o enunciado “Não, o aluno não tem responsabilidade para ser um autodidata”.

Na segunda aula, haverá a revisão do texto escrito. Sugerimos que o docente coloque no quadro o esquema de revisão abaixo, para que os alunos avaliem o texto que produziram e, com a ajuda do(a) professor(a), faça as correções cabíveis.

- No planejamento do texto, há uma introdução que explicita o lugar de fala do orador?
- Quantos argumentos foram preparados?
- Há citações de autoridade, comparações, metáforas, entre outras estratégias argumentativas?
- Há exemplos ou fatos do cotidiano com os quais o auditório pode se identificar?
- O discurso construído leva em consideração as opiniões daquele que o escutarão?
- Há previsão dos contra-argumentos, a fim de refutá-los?
- O nível de linguagem está adequado para uma atividade oral em sala de aula?
- O discurso foi construído de modo a respeitar o outro?

Na sexta e última etapa, será feita a produção final e será colocada em prática o discurso argumentativo elaborado e revisado nas aulas anteriores.

Em conclusão, a proposta didática apresentada foi desenvolvida com o intuito de trabalhar a argumentação e as práticas linguísticas com alunos do oitavo ano do ensino fundamental, mas também pode ser adaptada para turmas de nono ano. A sequência didática é composta por seis etapas, totalizando treze aulas, e está organizada de forma a promover o interesse dos estudantes, permitindo-lhes explorar seus próprios argumentos e pontos de vista, além de relacionar as temáticas com suas vivências pessoais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa sequência, esperamos contribuir para a formação de material didático que leve em conta as práticas linguísticas do aluno, tendo como foco a produção do seu próprio discurso argumentativo. A proposta didática busca desenvolver as habilidades argumentativas dos discentes, estimulando o pensamento crítico, a expressão oral, a pesquisa de informações e a reflexão sobre diferentes pontos de vista. Além disso, ressalta a importância da liberdade de expressão, da articulação democrática das ideias e do respeito ao outro no contexto da tomada pública da palavra.

Da mesma forma, é importante considerar como o gênero textual-discursivo debate permite a exposição de argumentos, além de uma vivência pedagógica interativa, com vistas à integração dos discentes. Eles passam a ter a oportunidade de agir ativamente em sala de aula, contribuindo com suas experiências pessoais e pontos de vista, assim como desenvolvem posturas políticas e de convívio coletivo, sabendo respeitar os turnos discursivos. Logo, concebemos o debate como uma possibilidade de levar para a sala de aula assuntos de interesse dos alunos e, portanto, possibilitar maior engajamento, fazendo, assim, com que a sala de aula se torne um espaço de promoção e construção de saberes.

Essa sequência didática oferece flexibilidade aos professores, permitindo que eles adaptem as atividades de acordo com suas realidades docentes e objetivos de ensino. Além disso, as práticas linguísticas e a argumentação exploradas podem ser aproveitadas em outros gêneros textuais-discursivos, ampliando o leque de aprendizagem dos alunos.

Em resumo, a proposta didática busca promover o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos, incentivando-os a refletir, pesquisar, se expressar oralmente e respeitar diferentes pontos de vista. Ao trabalhar com temas relevantes para os estudantes e proporcionar uma sequência organizada de atividades, a

proposta visa enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Organização de textos dissertativos-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do ENEM. In: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o ENEM**. João Pessoa: CCTA, 2015. p. 33-50.

_____. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes, FERREIRA, Moisés Olímpio (Org). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor. 2016. p. 167-190.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

CARVALHO, Robson Santos de. FERRAREZI Jr. Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2018.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CRESCITELLI, Mercedes Canha. REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____ (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp.41-70.

_____; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: _____ (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp.149-185.

_____; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____ (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp.95-128.

_____; PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. In: _____ (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp.247-278.

FÁVERO, Leonor Lopes. ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, João Wanderlei (Org.). ALMEIDA, Milton José de [et al]. **O texto na sala de aula**. 4ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KÖCHE, Vanilda Salton. BOFF, Odete Maria Benetti. MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e do expor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUFT, Lya. **O silêncio dos amantes**. 7ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Traité de l'argumentation**. La nouvelle rhétorique. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1970 [1 ed. 1958]

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino da argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 135-153.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VIDON, Luciano Novaes. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; PIRIS, Eduardo Lopes. **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares – vol. 2.** Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 31-44.