

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

## PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

### PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem  
Cidade Universitária - Cáceres-MT  
Tel. (65) 3224-1307  
profletrascaceres@unemat.br

UNIDADE CÁCERES

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ÉRICA GONÇALVES LEANDRO**

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO-AUTOR: UMA ABORDAGEM DA ARGUMENTAÇÃO  
NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

**Cáceres –MT**

**2023**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ÉRICA GONÇALVES LEANDRO**

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO-AUTOR: UMA ABORDAGEM DA ARGUMENTAÇÃO  
NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre (a)  
em Letras

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Eni Puccinelli  
Orlandi.

**Cáceres –MT**

**2023**

L437a	<p>LEANDRO, Érica Gonçalves. A Formação do Sujeito-Autor: Uma Abordagem da Argumentação na Perspectiva Discursiva / Érica Gonçalves Leandro - Cáceres, 2023. 98 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023. Orientador: Eni Puccinelli Orlandi</p> <p>1. Sujeito-Autor. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Argumentação. 5. Processo Discursivo. I. Érica Gonçalves Leandro. II. A Formação do Sujeito-Autor: Uma Abordagem da Argumentação na Perspectiva Discursiva.</p> <p style="text-align: right;">CDU 81</p>
-------	--

**ERICA GONÇALVES LEANDRO**

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO-AUTOR: UMA ABORDAGEM DA ARGUMENTAÇÃO  
NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Eni Puccinelli Orlandi (UNEMAT)  
**Orientadora**

---

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo (UNEMAT)  
**Avaliadora Interna**

---

Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)  
**Avaliadora Externa**

---

Prof. Dra. Greicyly C. da Costa (UNICAMP)  
**Suplente**

Aprovada em 24/08/2023

## DEDICATÓRIA

À minha mãe Loêide Gonçalves Ferreira.

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso minha gratidão

A Deus que, por sua infinita bondade, permitiu-me realizar mais um sonho.

A toda minha família, especialmente a minha mãe, que renunciou a muitos de seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus, que me ensinou o que é ser forte, que nunca deixou de me apoiar em minhas decisões e que, nos momentos mais difíceis, sempre esteve ao meu lado incentivando a não desistir.

À professora Dr.<sup>a</sup> Eni Orlandi Puccinelli Orlandi que dedicou seu tempo, muitas vezes aos domingos, para ler meus escritos e orientar este trabalho com toda sua paciência, humildade e disposição em ensinar.

Aos professores do programa Profletras que, mesmo diante das dificuldades impostas pelo distanciamento causado pela pandemia, não mediram esforços para que nós alunos da turma 7 pudéssemos ampliar nossos conhecimentos, a fim de desenvolvemos um bom trabalho.

Às minhas colegas de turma pelas parcerias, trocas e incentivos que foram importantes para que este trabalho pudesse ser concluído.

A toda equipe da escola João de Campos Borges – MT a qual, entendendo a importância da pesquisa para educação, prontamente atendeu ao meu pedido de aplicar este projeto na unidade escolar e esteve sempre à disposição, dando apoio às atividades desenvolvidas.

Enfim, com muito carinho, agradeço a todos que acreditaram em mim e na relevância deste trabalho para a educação.

## RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Cáceres- MT. A pesquisa teve como objetivo desenvolver uma intervenção pedagógica, a fim de estimular a leitura e produção de textos argumentativos orais e escritos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da escola estadual João de Campos Borges, localizada no município de Barra do Bugres, estado de Mato Grosso. Para isso, inscrevemo-nos na base teórica da Análise do Discurso, considerando a determinação histórica dos processos de significação, nos respaldando nos autores ORLANDI (2020), DIAS (2014), PFEIFFER (2016), PÊCHEUX (1995), dentre outros. Para o desenvolvimento desse trabalho, consideramos a importância de deslocar os alunos da posição de meros decodificadores de informação para sujeitos capazes de construir suas significações e posicionar-se na função de autor de sentidos. Desse modo, proporcionamos aos discentes o contato com diferentes temas, abordando diversas textualidades para que eles pudessem argumentar na oralidade e escrita, assumir uma posição sobre os assuntos, não apenas enquanto aluno, mas também como cidadão leitor e conhecedor de sua realidade. Além disso, proporcionamos condições, ou seja, um espaço discursivo em que os sujeitos-alunos pudessem formular na escrita os sentidos produzidos na temática com a qual escolheram trabalhar, as quais foram as seguintes: sobre o racismo, sobre homofobia, sobre violência doméstica, sobre xenofobia, sobre a legalização do aborto. Os alunos mobilizaram sentidos que demonstraram suas posições sobre as temáticas argumentando; para isso recorreram ao seu arquivo de leitura dentro de suas condições de produção. Observamos nos textos de nossos alunos o funcionamento do mecanismo de antecipação onde nos espera nosso interlocutor (Orlandi, 2020, p. 37) e formações imaginárias que é a posição que os interlocutores ocupam socialmente e projetam-se, no discurso, pelas imagens que um faz do outro, e se inscrevem nas formações discursivas na argumentação. Essas noções determinaram os caminhos da argumentação, fazendo com que parte dos discentes argumentassem pensando no que a professora esperava dele, buscando, nos textos lidos, sustentação para suas formulações; outros deslizaram para a produção de sentidos com um interlocutor mais abrangente, mostrando sua busca de uma maior compreensão do que leram para formular sua opinião. Ao final das atividades, os discentes compreenderam que argumentar é assumir uma posição sobre um dado assunto e que faz parte do processo discursivo a atividade de substituição, paráfrases, sinonímias e reescrita para se chegar a uma unidade textual. Todavia, nossa pesquisa mostrou como o imediatismo, esse tempo acelerado em que vivemos, reflete diretamente na prática dos adolescentes, os quais têm extrema dificuldade em retomar uma atividade já trabalhada. Por isso, precisamos sempre repensar nossas práticas, a fim de criarmos espaços politicamente significados, condições de produção diferenciadas.

**Palavras-chave:** Sujeito-autor. Leitura. Escrita. Argumentação. Processo discursivo.

## ABSTRACT

## SUMMARY

This work is the result of research carried out within the scope of the Professional Master's Degree in Letters - PROFLETRAS, offered by the State University of Mato Grosso - UNEMAT, campus of Cáceres- MT. The research aimed to develop a pedagogical intervention, in order to stimulate the reading and production of oral and written argumentative texts by the students of the 9th year of Elementary School II of the state school João de Campos Borges, located in the county of Barra do Bugres, state of Mato Grosso. For that, we subscribe to the theoretical basis of Discourse Analysis, considering the historical tradition of signification processes, supporting ourselves in the authors ORLANDI (2020), DIAS (2014), PFEIFFER (2016), PÊCHEUX (1995), among others. For the development of this work, we consider the importance of moving students from the position of mere decoders of information to subjects capable of constructing their meanings and positioning themselves in the role of author of meanings. In this way, we provided students with contact with different themes, addressing different textualities so that they could argue orally and in writing, take a position on the subjects, not only as a student, but also as a citizen reader and knowledgeable of their reality. In addition, we provided conditions, that is, a discursive space in which subject-students were able to formulate in writing the meanings produced in the theme with which they chose to work, as follows: on racism, on homophobia, on domestic violence, on xenophobia, on the legalization of abortion. Students mobilized senses that felt their emotions about the themes arguing; for this I tell your reading file within your production conditions. We observe in the texts of our students the functioning of the mechanism of anticipation where our interlocutor awaits us (Orlandi, 2020, p. 37) and imaginary formations that is the position that the interlocutors occupy socially and are projected, in the speech, through the images that one makes of the other, and are inscribed in the discursive formations in the argumentation. These notions determine the paths of argumentation, making part of the students to argue thinking about what the teacher expected of them, seeking, in the texts read, support for their formulations; others slipped into the production of meanings with a broader interlocutor, showing their search for a greater understanding of what they read to formulate their opinion. At the end of the activities, the students understood that to argue is to take a position on a particular issue and that the activity of substitution, paraphrases, synonyms and rewritings to arrive at a textual unit is part of the discursive process. However, our research showed how immediacy, this accelerated time we live in, directly reflects on the practice of adolescents, who have extreme difficulty in resuming an activity they have already worked on. Therefore, we always need to rethink our practices, in order to create politically significant spaces, differentiated production conditions.

**Keywords:** Subject-author. Reading. Writing. Argumentation. Discursive process.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Polêmica .....	36
Figura 2: Vacina .....	36
Figura 3: Mãos entrelaçadas.....	37

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Textos produzidos pelos alunos – versão inicial .....	47
Quadro 2: Textos reescritos – versão final .....	60
Quadro 3: Recorte do texto produzido pelo aluno A-02 .....	61
Quadro 4: Recorte do texto produzido pelo aluno A-02 .....	61
Quadro 5: Recorte do texto produzido pelo aluno A-03 .....	62
Quadro 6: Recorte do texto produzido pelo aluno A-05 .....	62
Quadro 7: Recorte do texto produzido pelo aluno A-05 .....	63
Quadro 8: Recorte do texto produzido pelo aluno A-06 .....	63
Quadro 9: Recorte do texto produzido pelo aluno A-09 .....	65

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 O ESPAÇO E A COMUNIDADE ESCOLAR: CONHECENDO AS CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO .....	13
1.1. O município de Barra do Bugres.....	13
1.2. O espaço de desenvolvimento de nossa prática .....	14
1.3. A turma escolhida e o perfil socioeconômico dos discentes .....	15
1.4. A proposta de trabalho com a argumentação .....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	19
2.1. A escola como o espaço autorizado para o ensino da argumentação.....	19
2.2. A importância do arquivo de leitura na construção da autoria .....	23
2.3. A argumentação no processo de construção da autoria.....	27
3 PROCESSOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA TRABALHAR AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO .....	32
3.1. 1ª Etapa.....	32
3.2. 2ª Etapa.....	39
4 A ARGUMENTAÇÃO TEXTUALIZADA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS SUJEITOS-ALUNOS E REESCRITA .....	46
4.1. A primeira produção .....	46
4.2. Processo discursivo e processo de reescrita.....	55
4.3. Análise das produções finais .....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
6 REFERÊNCIAS .....	71
7 APÊNDICES .....	73
8 ANEXOS.....	93

## INTRODUÇÃO

O gosto pela leitura e o interesse em aprender a me expressar de forma clara na escrita foram motivos que me levaram, em 2009, a ingressar no curso de Letras da UNEMAT, campus de Tangará da Serra. No início, eu mal entendia a real importância desse curso para a Educação e o seu poder transformador, mas, ao longo dos meus estudos, compreendi que estava trilhando o caminho certo. Após concluir minha formação em 2013, ingressei em uma escola particular de cursinhos preparatórios para vestibulares e concursos onde trabalhei como professora e corretora de redação por quase cinco anos. No entanto, foi em 2016 que tive minha primeira experiência como professora no ensino público. Assumi, já no segundo bimestre, duas turmas do ensino médio, em uma escola estadual e pude notar a triste e drástica diferença entre os alunos, na rede privada, em relação aos da rede pública, tanto na questão de leitura como de escrita, e isso me incomodava muito.

Toda minha vida escolar e formação superior foram em instituições públicas, por isso sempre senti a necessidade de dar um retorno à sociedade daquilo que recebi. No entanto, as dificuldades financeiras e de contrato no Estado não me permitiram continuar lecionando na rede pública no ano seguinte, e meu retorno aconteceu apenas em 2018, após aprovação no último concurso público. Mais uma vez me deparei com nova realidade bem diferente daquela em que eu estava acostumada a ensinar. Tomei posse do concurso na cidade de Barra do Bugres - MT, em uma escola de região periférica, onde comecei a ensinar turmas do fundamental.

Os desafios sempre foram enormes, pois envolvem as questões estruturais da escola, a realidade dos alunos, a infrequência escolar, a participação nas atividades, a falta de acompanhamento da família, o estímulo à leitura e à escrita, etc. Essas dificuldades são realidades diárias que o professor precisa lidar para conseguir estimular a aprendizagem dos discentes. E, na vontade de fazer algo diferente no ensino, vi a necessidade de buscar uma formação em que pudesse contribuir com minha prática em sala de aula. Almejava uma formação que pudesse auxiliar no ensino da leitura e escrita, na formação de sujeitos capazes de argumentar, de se posicionarem em relação aos assuntos que repercutem em sua realidade.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em 2021, pude perceber o quão necessário é o estreitamento entre o professor e a universidade, pois é por meio de pesquisas que podemos buscar um direcionamento para nossas

práticas pedagógicas, a fim de desenvolvermos um ensino mais significativo aos discentes. Desse modo, tive meu primeiro contato com a teoria da Análise do Discurso - AD, na qual busquei a sustentação para a proposta interventiva em leitura e produção de textos argumentativos que desenvolvi nesse trabalho.

Desse modo, procuramos deslocar os alunos da posição de meros decodificadores de informação para sujeitos capazes de construir suas significações e posicionarem-se na função de autor de sentidos. Partimos do entendimento de leitura conforme Orlandi (2012, p. 114), “A leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta.”. Sendo assim, as histórias de leitura dos alunos precisam ser valorizadas para que eles possam significar.

Além disso, a produção de texto foi tomada como um meio para levar os alunos a assumirem a posição de autores e trabalharem com a linguagem em seu funcionamento, a fim de construírem textos argumentativos em que pudessem expor, significar suas opiniões a respeito de temas relacionados a sua realidade. Nesse sentido, a escola, segundo Orlandi (2012, p.109-110) “enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem.”

Compreendemos, assim, que, para possibilitarmos essa experiência de os alunos assumirem a posição-sujeito autor por meio da prática da argumentação, precisávamos abordar a constituição do arquivo de leitura, a argumentação escrita e processo de reescrita. Por isso, o trabalho com a argumentação, desenvolvido com uma turma de 9º ano, abordou as condições de produção do discurso dos alunos dentro de uma prática de escrita, ou seja, em um texto. Estimulamos os discentes proporcionando condições de produção em que pudessem construir seus gestos de interpretação a partir de uma temática por eles escolhida.

Sendo assim, desenvolvemos a prática de leitura de várias textualidades como vídeos, imagens, charges, tirinhas e músicas para que pudessem perceber que a argumentação não está restrita a um tipo textual. Nossos alunos também ampliaram suas leituras por meio de pesquisas para a organização da apresentação de um seminário. Essa atividade foi importante para dar autonomia aos sujeitos-alunos, ampliar seus gestos de interpretação e possibilitar a argumentação sobre os temas por eles selecionados. Além disso, propusemos uma prática de escrita em que os alunos deveriam argumentar em relação a um dos temas trabalhados o que nos

possibilitou trabalhar com a noção de *processo discursivo*, noção da Análise do Discurso, proposta por M. Pêcheux (1995). Em virtude disso, dividimos nosso trabalho em quatro capítulos.

No primeiro, apresentamos o espaço de desenvolvimento de nossa prática, o perfil socioeconômico da comunidade escolar, mostramos os desafios sobre os quais trabalhamos. No segundo capítulo, fizemos um percurso sobre a teoria com a qual sustentamos todo o desenvolvimento de nossa prática. Partimos do entendimento da Análise do Discurso sobre a noção de posição sujeito-autor, formação do sujeito-leitor, memória discursiva, interdiscurso, ideologia e a argumentação. Já no terceiro capítulo discorreremos sobre a metodologia que adotamos para colocar em prática o que havíamos planejado para que o trabalho com a argumentação fosse realizado. Também tecemos reflexões sobre os desafios enfrentados por nós docentes na atual conjuntura da educação pública. E, por fim, o quarto capítulo apresenta a análise das escritas e reescritas produzidas pelos sujeitos-alunos, tomando os temas trabalhados em sala como ponto de partida para que pudessem argumentar. Além disso, expusemos nossas considerações finais de todo esse trabalho em que propusemos investigar o processo da argumentação de nossos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

# 1 O ESPAÇO E A COMUNIDADE ESCOLAR: CONHECENDO AS CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO

## 1.1. O município de Barra do Bugres

A cidade de Barra do Bugres - MT foi fundada oficialmente em 3 de dezembro de 1943 pelo Decreto nº. 545 que criou o município e desmembrou seu território de outros vizinhos, mas o município só foi instalado em 19 de abril de 1944 com a nomeação do professor Alfredo José da Silva como prefeito. A cidade fica localizada às margens do Rio Paraguai a 160 km da capital Cuiabá e possui a população estimada em 29.403 habitantes de acordo com as informações disponíveis no site do IBGE, dado atualizado pelo censo de 2022.

A formação da cidade está ligada aos ciclos econômicos do estado no final do século XIX e começo do século XX, que se iniciou com o ciclo da exploração vegetal, com os principais produtos a poaia, a borracha e o cedro. Atrelada a isso também está a formação da população que é composta por uma diversidade étnica e cultural com descendentes de quilombolas, indígenas, migrantes do sul, sudeste e nordeste do país, além dos mato-grossenses tradicionais que investiram no município.

A economia da cidade sempre esteve ligada à agricultura e à agropecuária. A chegada da usina de cana-de-açúcar na década de 1980 atraiu, no período de colheitas, população de diversas regiões em busca de emprego, principalmente da região nordeste. Com isso, o município adquiriu um fluxo migratório intenso que refletiu na formação do perfil dos estudantes, contudo, muitas famílias, após o final de safra, acabavam no desemprego e regressavam para sua cidade de origem, levando assim seus filhos estudantes. Essa realidade começou a se alterar com a introdução das máquinas colheitadeiras as quais não fizeram mais necessária a contratação de grande número de mão-de-obra.

Em 1994 a cidade recebeu um novo atrativo, a UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso - que iniciou suas atividades com a oferta de três cursos de licenciatura sendo Ciências Biológicas, Matemática e Letras. Posteriormente, em 1998, já na condição de *Campus* mudou e ampliou sua oferta de cursos, contando atualmente com seis graduações diferentes. Desse modo, a universidade atrai estudantes de todo país por meio do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – e

pelo seu vestibular próprio. Os universitários também movimentam o comércio local por meio do consumo e da aquisição de serviços.

A indústria de cana-de-açúcar ainda é a grande empregadora, mas o cenário econômico se ampliou e conta com frigorífico de carne, o agronegócio, o comércio local com a prestação de bens e serviços e a universidade que são os responsáveis pela manutenção econômica da cidade.

## 1.2. O espaço de desenvolvimento de nossa prática

Desenvolvemos nosso trabalho na escola estadual João de Campos Borges a qual está localizada em uma região periférica do município de Barra do Bugres – MT. A Unidade Escolar possui autorização pelo decreto nº 509/009 e foi inaugurada no dia 19 de abril de 1990, data coincidente com o aniversário do município. Seu nome homenageia um dos pioneiros da cidade Sr. João de Campos Borges cuja família é de tradição na cidade.

A escola é considerada de porte pequeno com 163 discentes atendidos na modalidade Ensino Fundamental 2 de 6º ao 9º anos, contendo 7 turmas. A estrutura predial sofreu algumas pequenas reformas nos últimos 2 anos, mas ainda apresenta problemas que interferem muito na qualidade do ensino. A unidade dispõe de uma biblioteca bem precária, um refeitório, banheiros femininos e masculinos precários, sala dos professores, salas de aula, sala de coordenador e diretor, secretaria e sala multifuncional. Infelizmente, apesar de mais de 30 anos de sua criação, a unidade ainda não dispõe de quadra poliesportiva, de climatização e laboratórios de aprendizagem, além de nunca ter passado por uma reforma geral. Esses são problemas na infraestrutura que geram impactos negativos na aprendizagem dos alunos e tornam a escola pouco atrativa, fatores também que podem ter contribuído no número cada vez menor de matrículas a cada ano letivo. A falta de climatização, por exemplo, faz com que os alunos sofram com o calor excessivo em algumas épocas do ano, problema que se apresenta como um grande desafio, pois pode causar mal-estar nos alunos e dificultar a concentração nas atividades propostas.

Desde 2020, com o redimensionamento ocorrido no Estado, em que foi transferida para o município a responsabilidade de ofertar o ensino fundamental 1, a unidade tem funcionado apenas no período matutino. As salas de aula foram cedidas ao município no período vespertino no qual funciona uma extensão da unidade

municipal Guiomar de Campos Miranda. Em virtude disso, o colégio divide alguns de seus espaços com a equipe do município, como sala dos professores, a cozinha e a biblioteca que teve metade de seu espaço transformado na coordenação do município. Como consequência disso, é muito difícil para os professores desenvolverem alguma atividade com os alunos na biblioteca.

Além disso, a escola já possuiu um laboratório de informática ativo, mas sofreu o furto dos aparelhos em 2017 e, apesar das solicitações para a reposição dos computadores, somente em 2022 o Estado, já sob outro governo, encaminhou cerca de 40 Chrome Books para que os professores pudessem trabalhar pesquisas com os alunos. Esse recurso tecnológico ficou disponível a partir do mês de outubro de 2022, e foi somente a partir dessa data que os alunos tiveram acesso à internet proveniente da escola. Antes disso, tínhamos dificuldade para desenvolver atividades que exigissem esse tipo de suporte tecnológico, já que ficávamos limitados aos aparelhos celulares dos alunos e a disponibilidade de internet deles. Durante o desenvolvimento de nosso projeto, apesar de darmos outras alternativas aos alunos para que desenvolvessem as atividades propostas, antes da chegada dos Chrome Books, muitos se mostravam desestimulados devido à falta de material tecnológico disponibilizado pela escola. Como veremos no desenvolvimento deste trabalho, a escola apresentava condições precárias para o desenvolvimento das atividades com os alunos seja por questões estruturais ou sociais.

Sobre o quadro de funcionários, no ano de 2022, a escola era composta por 21 professores, 2 Técnicos Administrativos Educacionais – TAE's e 7 Auxiliares Administrativos Educacionais – AAE's sendo 2 readaptados. Todos os colaboradores foram indispensáveis para a garantia do bom funcionamento da unidade escolar. A maior parte do quadro de professores é composta por interinos, alguns de municípios vizinhos, que lecionam em mais de uma unidade escolar. Essa composição é um fator que pode dificultar o trabalho multidisciplinar dos docentes, os planejamentos e comparecimentos em reuniões, mas infelizmente essa é uma realidade muito presente nas escolas estaduais, principalmente as periféricas e com menos condições estruturais.

### 1.3. A turma escolhida e o perfil socioeconômico dos discentes

A escola João de Campos Borges está localizada na rua B, s/nº, Cohab Nhambiquara, Bairro Maracanã na região periférica da cidade e sua clientela é composta de alunos majoritariamente provenientes de famílias de baixa renda que moram na região da escola e em outros bairros vizinhos. Grande parte dessas famílias é oriunda da região nordeste do país e migraram para o Mato Grosso em busca de oportunidades de trabalho na usina de álcool e no frigorífico, empresas que movimentam a maior parte da economia local. Nossos discentes advêm de uma conjuntura familiar com baixo nível de educação formal, muitos pais analfabetos, realidade que pudemos constatar durante os anos de atuação na escola por meio das reuniões escolares e pelos relatos dos próprios alunos.

Além dos fatores financeiro e educacional, a comunidade escolar sofre com a violência local e a briga entre facções. É comum chegarmos nas salas de aula e sermos surpreendidos por relatos de violências, mortes, etc. Esses problemas, somados aos mencionados acima, podem refletir de forma negativa na aprendizagem dos sujeitos-alunos que diariamente precisam superar vários obstáculos para permanecerem no ambiente escolar.

Dentro dessa conjuntura apresentada, escolhemos a turma do 9º ano para desenvolvermos nosso projeto, que foi pensado para esse público. Formada por adolescentes na faixa etária dos 14 e 15 anos, a turma era composta por 25 alunos dos quais 14 meninos e 11 meninas. Todavia, ao longo dos dois últimos bimestres, houve algumas transferências e também abandono escolar, assim, a turma concluiu o ano letivo com um total de 18 alunos frequentes. Desde a volta às aulas presenciais, percebemos uma mudança significativa no comprometimento dos alunos nos estudos: estavam mais dispersos, menos interessados em voltar a frequentar a escola e, ao mesmo tempo, observamos um interesse em debater temas presentes em seu meio social. Esse comportamento já era o esperado diante dos fatos ocorridos nos últimos anos que envolveram a pandemia. Por isso, buscamos desenvolver nosso trabalho respeitando a realidade de nossos alunos e suas condições de produção ao abordarmos temas os quais estão presentes em sua conjuntura social.

#### 1.4. A proposta de trabalho com a argumentação

Durante os anos de atuação no ensino fundamental, notamos que os sujeitos-alunos são abarrotados de atividades que envolvem textos literários como poemas,

crônica, contos, etc., com a finalidade de se trabalhar a leitura e interpretação de texto. Nesse sentido, as atividades que envolvem textos argumentativos dificilmente são trazidas pelos livros e pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Talvez seja pelo apego ao trabalho com a ludicidade possibilitada pela literatura ou simplesmente pela falta de compreensão da importância de se estimular a argumentação, o senso crítico dos alunos do fundamental. Desse modo, as propostas de leitura, interpretação e produção textual trabalhadas em sala ficam, geralmente, restritas aos textos literários e, muitas vezes, tornam-se atividades monótonas, fator que pode ser apontado como motivo da falta de interesse dos alunos.

A argumentação sempre teve papel de destaque no ambiente social, pois é praticada por todos os indivíduos nas mais variadas situações do cotidiano. Todavia, no ambiente escolar, a argumentação sempre foi entendida pelos sujeitos-alunos como uma habilidade restrita a poucos - professores e autoridades educacionais - e de difícil elaboração. Em virtude disso, é comum observarmos uma resistência por parte dos discentes em expor suas posições, principalmente quando esta é solicitada por meio da escrita.

Ademais, os meios de comunicação vêm se atualizando de tal modo que é possível emitirmos nossa opinião em lugares que, antes, não imaginávamos, como site e redes sociais. Contudo, apesar dessa relação de interlocução facilitada, o que notamos é que há dificuldade dos alunos em ler sobre um dado assunto e construir sua posição-sujeito a respeito.

Podemos levantar como um dos fatores que contribuem para isso a falta de reconhecimento do aluno enquanto sujeito capaz de produzir sentidos, de significar enquanto aluno. O ensino pragmático marcado pela histórica repetição de conteúdo tem dado pouco espaço para que os discentes formem opiniões e as formulem, uma vez que estes se mostram sempre preocupados em responder ao que o professor espera, não ao que pensam sobre determinados assuntos que são abordados. No entanto, é importante que as aulas de língua portuguesa proporcionem situações de uso real da língua, a fim de que o aluno compreenda o funcionamento da linguagem nas diversas situações cotidianas.

Ao refletirmos sobre essa realidade escolar e pensando no momento histórico em que vivemos, no qual é cobrado posicionamento em diversos temas, principalmente os relacionados à conjuntura política e social, optamos por trabalhar com a argumentação. Entendemos que desenvolver a argumentação e o senso crítico

é preparar o aluno para sua vida adulta em que precisará defender suas ideias, lidar com a tomada de decisões importantes, bem como ser um cidadão mais participativo socialmente. Em virtude disso, nosso trabalho procurou dar condições para o aluno se apresentar como sujeito-autor, capaz de argumentar tanto oralmente como na escrita. Para isso, propusemos atividades que possibilitassem o deslocamento da posição de mero ouvinte, na qual geralmente se encontra no ensino pragmático, para tornar-se o protagonista de seu processo de aprendizagem.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

### 2.1. A escola como o espaço autorizado para o ensino da argumentação

O entendimento de que cabe, à escola, formar cidadãos responsáveis, que sejam capazes de se desenvolverem criticamente, a fim de contribuírem com a sociedade de forma mais autônoma, há muito tempo foi tomado pelos documentos oficiais e faz parte da compreensão da sociedade como sendo um dever da instituição Escola. Essa responsabilidade, de formação para cidadania, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, cabe ao componente curricular de Língua Portuguesa (2018, p. 67-68):

[...] 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.

Apesar de apresentarmos uma abordagem diferente da que propõe o documento, entendemos que, em seu modo ainda tradicional, existe uma preocupação em proporcionar condições de desenvolvimento da criticidade dos sujeitos-alunos por meio de diversas práticas de linguagem. Contudo, para nós alcançarmos êxito nesse processo de ensino, precisamos conhecer as reais condições de realização de nosso trabalho e, constantemente, fazer reflexões a respeito das práticas atuais do ensino da Língua Portuguesa, analisar se estas têm sido capazes de fornecer condições necessárias para que o aluno se coloque na posição de sujeito protagonista de sua aprendizagem. Essa tarefa requer que o professor estabeleça uma relação entre teoria e práticas para que seja capaz de percorrer os caminhos e alcançar êxito na formação dos jovens.

Ao buscar, nos estudos da Análise de Discurso, um respaldo teórico para o ensino da Língua Portuguesa, é possível notar que as práticas pedagógicas adotadas não dão conta de atender às necessidades de nossos alunos e, conseqüentemente a tão desejada “formação cidadã”, uma vez que o ensino oferece pouco espaço para que o aluno construa outros significados sobre aquilo que lhe é ensinado. A respeito disso, Orlandi (2005, p. 159) afirma que:

Acontece que, no Brasil a cidadania, como tenho dito, é apenas um argumento a mais, nas formas de administração do sujeito social e não uma qualidade histórica. No Brasil (cf. Orlandi, 1999), contrariamente à nossa história republicana, não se “–nasce” de fato cidadão. Coloca-se sempre a cidadania como um objeto, um fim desejado, ainda sempre não alcançado.

A autora crítica essa “tarefa” que é dada à escola, pois, na busca por essa formação, ao exercer sua obrigação, as instituições desconsideram a realidade dos alunos, formação discursiva na qual estão inscritos e seus gestos de interpretação nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, o que gera um efeito contrário do que é pretendido, uma vez que o aluno se torna, em grande parte, mero reproduzidor de sentidos institucionalizados.

Todavia, ao chegar na escola, o aluno carrega leituras e produz sentidos que tenham a ver com suas experiências de significação, suas leituras prévias, com sua interpretação, as quais precisam ser o ponto de partida do trabalho do professor. O discente não chega até a escola oco, pronto a ser preenchido pelos conteúdos institucionalizados. Mas suas leituras são, geralmente, diferentes daquelas administradas pela escola, por isso, não são aceitas como carregadas de sentidos. Ao não atender as expectativas da escola, a qual já tem leituras previstas para seus textos, o aluno é impedido de participar da elaboração de seu conhecimento e é treinado a reproduzir os saberes escolares. Desse modo, não há ampliação de suas leituras, não há deslocamento, não há mudança, transformação, o que deveria ser uma meta do ensino da Língua Portuguesa.

Se ao aluno está sendo negada a possibilidade de apresentar suas leituras, de significar enquanto lê e escreve, sua autoria não está sendo construída. Conforme Orlandi (2020, p.76), o lugar da interpretação, a autorização de produzir sentidos é a base para que ele assuma essa posição e construa seu processo de aprendizagem, não sendo apenas um sujeito administrável pelo sistema.

Ao abordar a questão da autorização e autoria, Pfeiffer (2016) explica que o sujeito da escolarização é colocado em uma posição de *vir a ser aprendiz*, não é considerado capaz de produzir sentidos. Enquanto a escola não abrir espaços, para significações, estará apenas contribuindo com a reprodução do sistema que simula o conhecimento, mas não o promove. Nas palavras da autora (2016, p. 27) “o sujeito deveria estar na posição de sujeito que se relaciona com a língua da escola de modo

legítimo e não um eterno aprendiz que pode vir a ser bem-sucedido caso tenhas as habilidades esperadas para tal”. Isso quer dizer que as práticas de linguagem desenvolvidas no ambiente escolar precisam apresentar situações reais para dar condições do aluno construir sentidos, a fim de sair desse simulacro.

Para autorizarmos nossos discentes a assumir a posição de autores e atingirmos nossos objetivos, nos filiamos a uma teoria como a da Análise de Discurso, em que essas noções são trabalhadas. A noção de posição-sujeito está ligada à de formação discursiva, pois é a inscrição do sujeito em uma ou outra formação discursiva que resulta em sua posição-sujeito. Noções como a de *formações discursivas*, assim como a de *interdiscurso*, a memória discursiva, o já-dito e esquecido que preside todo e qualquer dizer são fundamentais para entender o processo de produção de sentidos. Quanto às formações discursivas, a definimos segundo M. Pêcheux (1995, p.160) como:

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc)

Com isso entendemos, com Pêcheux (idem), que o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas. Elas mudam de sentido segundo as posições sustentadas por quem as empregam. Ainda segundo Pêcheux (1995, p.162),

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas.

E Pêcheux (idem, p.162) propõe chamar de *interdiscurso* esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, dizendo que “algo fala sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, sob a dominação das formações ideológicas.

Sendo assim, podemos questionar: como a disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir para um ensino mais significativo e transformador? Certamente, é necessário que mude a forma como o discente é compreendido enquanto sujeito e autor na situação escolar. Não se trata de um sujeito vazio de conhecimento e leitura

o qual deve ser preenchido do saber institucionalizado. Uma das questões a serem analisadas, nas salas de aula, é a abordagem que é feita do texto, o qual geralmente torna-se foco das atividades; dele deve-se descobrir sentidos já pré-estabelecidos e cabe ao leitor encontrá-los, para poder interrogá-los, no entanto nesse tipo de atividade os gestos de interpretação dos alunos são apagados. A respeito da interpretação de texto, se pensarmos que a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente, podemos, face ao texto, nos questionarmos *como* ele significa. Como afirma Pêcheux (1994) é preciso expor o olhar leitor à opacidade do texto.

O que temos visto nas práticas escolares se opõe ao que a Análise de Discurso preconiza, uma vez que as atividades não se colocam a questão do “como”, mas giram em torno de uma busca constante pela resposta à pergunta: “*O que* o texto quis dizer?” Como se tudo estivesse dito e bastasse ao aluno encontrar os sentidos já ali determinados, visíveis, como se a linguagem fosse transparente. Essa forma de tratar o texto inibe a possibilidade de o aluno explorar a opacidade do texto, de mostrar suas interpretações, fator que certamente contribui para que o estudante crie resistência ao aprendizado da língua. Conforme Pfeiffer (2016, p. 75), a escola possibilita:

[...] uma repetição que não permite ao sujeito historicizar seu dizer. O sujeito não interpreta, ele só é interpretado pelo já posto da forma linguística: a língua já se coloca como desde sempre exterior e inimiga. Isto é, a língua é esvaziada de sentidos para o sujeito.

Podemos observar na fala da autora que o ensino é autoritário, visto que não tem proporcionado espaço para o aluno construir suas significações e posicionar-se na função de autor de sentidos. Esse deslizamento da posição de decodificador para produtor deve ser estimulado para que o aluno assuma a função-autor. Para Orlandi (2012, p.103):

Diríamos que o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares.

A escola é o espaço socialmente autorizado para dar condições ao sujeito-aluno de assumir essa posição de autor, para isso precisa proporcionar condições para que se constituam reflexões que levem os sujeitos a questionar, pensar e opinar

de forma crítica sobre assuntos diversos, a fim de que assumam autoria e não apenas reproduzam sentidos já institucionalizados. Segundo a autora Orlandi (2012, p. 105):

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.

Esse processo de autoria não pode ser desvinculado ao da leitura e da interpretação, uma vez que, ao assumir aquela posição, o sujeito-aluno interpreta a partir de sua posição-sujeito na sociedade, atribui novos sentidos na elaboração de seu texto/discurso seja ele oral ou escrito.

## 2.2. A importância do arquivo de leitura na construção da autoria

A construção do arquivo de leitura deve fazer parte do processo pedagógico a fim de levar os alunos a construir seus gestos de interpretação. Segundo M. Pêcheux (1994, p.57), trata-se do discurso documental, ou seja, “o arquivo (é) entendido no sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. É importante, segundo o autor, reconstruir a história desse sistema de gestos de leitura subjacentes na construção do arquivo. Diz ainda Pêcheux (idem, p.57) que isso

consistiria em marcar e reconhecer as evidências que organizam estas leituras, mergulhando a “leitura literal” (enquanto apreensão do documento) numa “leitura” interpretativa – que já é uma escritura. Assim começaria a se constituir um *espaço polêmico das maneiras de ler*, uma descrição do “trabalho do arquivo enquanto relação ao arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesmo.

Interessa-nos, através da construção do arquivo, expor o aluno a esse “espaço polêmico das maneiras de ler”, como prática que o prepare para a escrita.

A respeito do arquivo de leitura, Dias (2014, p.11), falando do digital, afirma que:

É preciso atentar, ainda, para o fato de que na discursividade da rede, nesse modo particular de circulação dos discursos, de ler o arquivo, a textualização dos discursos é determinada pelo processo de produção dos sentidos desse espaço digital. Sendo assim, é preciso construir

dispositivos de arquivo específicos atentando para as condições de produção e a partir desse dispositivo reunir um conjunto de materiais que possam produzir sentido para o aluno e para o professor, no que diz respeito às relações sociais.

Na construção desse dispositivo de leitura, o professor pode se utilizar de tecnologias como a internet que dispõe de várias textualidades em que o aluno possa (se) significar. No entanto, a leitura não pode ser abordada apenas como uma mera decodificação de textos com sentidos já estabelecidos, mas deve ser encarada como um espaço de reflexões. Tal atividade requer um planejamento contendo os objetivos que se pretende alcançar, pois, segundo Orlandi, (2012, p.13), “Saber ler é saber que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”.

Ainda a respeito da leitura, Orlandi (2012, p.48) critica as formas reducionistas que a restringem a um caráter técnico e de decodificação; e afirma que, para sair desse reducionismo, é preciso que o aluno trabalhe sua própria história de leitura, as histórias das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo.

Coloca-se, pois, um grande desafio para as instituições que é dar condições aos alunos de historicizar; para isso é necessário sair do ensino tradicional que tem sido pautado pela transmissão de técnicas de leituras as quais levam à apropriação de sentidos administrados. Sendo assim, Orlandi (2012, p.49) aponta a visão da Análise do Discurso sobre a leitura:

[...] não vê na leitura do texto apenas a decodificação, apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interrelação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação.

As práticas de leitura presentes na situação escolar, certamente, estão distantes do que é proposto pela autora, uma vez que a leitura tem sido sistematizada de forma que não permita outras leituras de um texto que não as previstas para ele. Considera-se a leitura do texto feita por uma autoridade que, no livro didático, é representada por um crítico e, dentro da sala de aula, essa postura é assumida pelo

professor. Desconhece-se, assim, que toda leitura tem sua história, ou melhor, ignora-se a história de leitura do texto e a dos leitores.

De nossa parte, pensamos que, apesar de haver leituras previstas, essas não devem ser impostas como absolutas, fechadas e determinadas em si, pois, ao fazer isso, as histórias das leituras são desconsideradas, apenas se reproduz as mesmas como se novos sentidos não pudessem ser construídos. Essa prática escolar inibe o pensamento crítico do aluno e o estímulo a elaboração e emissão de opiniões, de sentidos produzidos por eles em suas posições-sujeito autores, habilidades importantes em seu processo de formação.

É importante, desse modo, proporcionar e ampliar as condições de produção de leituras dos alunos, levá-los a compreender que a leitura é um espaço de interpretação que não se finaliza no texto. A construção do arquivo de leitura vem nesse sentido, pois ajudará no processo de relação do aluno com outras leituras capazes de apresentar diferentes formações discursivas que juntas poderão possibilitar a construção de suas interpretações dentro de um espaço e época.

Um outro ponto da grande importância para a construção de um ensino de Língua Portuguesa de qualidade que contribua para a formação crítica dos alunos é proporcionar aos discentes as condições não só de leitura como também de produção de textos. Conforme Orlandi (2012, p.105-106):

O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, do seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.

Para tratarmos da questão da autoria nas condições de produção escolar, precisamos retomar a distinção que Orlandi (2020, p. 71) faz de sujeito e autor, pois, para a autora, segundo o que diz Pêcheux (1988), o sujeito resulta da interpelação do indivíduo pela ideologia, enquanto o autor é uma função específica do sujeito em sua posição. Nessa posição, o autor é a função social que o “eu” assume enquanto produtor de linguagem.

A autoria é dificilmente ocupada pelos alunos na escola, haja vista as rarefeitas condições de produção que lhes são proporcionadas. O que temos percebido é que o sujeito-aluno não se sente capaz de produzir, de sentir-se autor de seu dizer e essa condição é necessária para que ele se signifique ao significar.

Em virtude disso, devemos buscar formas de ressignificar a leitura e, também, a escrita em sala de aula. É importante que os professores trabalhem com questões que envolvem a realidade dos discentes para estimulá-los a fazer um exercício de deslocamento em que o aluno assuma a posição de autor. Para essa transformação, precisamos olhar com mais criticidade a nossa prática pedagógica para podermos buscar formas de levar os alunos a terem acesso a outros tipos de conhecimentos capazes de despertar novos significados.

Proporcionar esse deslocamento significa termos que trabalhar com as leituras e produções dos alunos. Nesse sentido, dar condições para que eles formulem sentidos sobre situações, temas e debates que estão acontecendo socialmente faz parte da constituição dele enquanto sujeito-autor. Ao mesmo tempo que expõe sua opinião, sentidos que ele formula, seja na escrita ou oralidade, ou em outras formas materiais significantes, o aluno está interpretando, estabelecendo sentidos que se inscrevem em uma formação discursiva e não outra. Desse modo, ao se identificar, ao se posicionar, o discente deixa claro as formações discursivas com as quais teve contato, em que se inscreveu, para significar-se em seu modo de pensar, de ver e sentir a sua realidade.

Além disso, ao pensar na constituição da autoria, é importante entender o que a autora Mariza Vieira (2000) explica sobre o estabelecimento da escrita na alfabetização

No processo de apropriação da escrita, o sujeito deverá inscrever-se em uma memória discursiva, situar-se nessa nova rede de formulações, produzir uma síntese entre a memória da oralidade e a da escrita, reorganizar seu campo visual e espacial, reorganizar suas percepções, deslocar sua atenção, unir diferentemente sua experiência passada - da oralidade - com a presente - escrita. Deve, pois, assumir novo "comportamento", novos "hábitos", estabelecer novas relações intersubjetivas, falar de uma outra posição enunciativa.

Essa forma de apropriação da língua se dá de modo diferente com cada sujeito-aluno, uma vez que, segundo a autora (2000), depende da forma como o aluno vai *assujeitar-se* a essa nova organização da língua. Ademais, esse processo de apropriação da escrita deve ser estimulado ao longo de todos os anos de escolaridade, uma vez que a escrita contribui para a individualização do sujeito e determina o modo como esse produz seus sentidos. É a escola, portanto, que regula o estabelecimento dessa prática ao delimitar os limites discursivos aceitáveis, fator que contribui para perpetuação de construção de indivíduos regulados pelo sistema.

### 2.3. A argumentação no processo de construção da autoria

Em nosso trabalho incluímos a argumentação. O trabalho com a argumentação se faz necessário para que o aluno possa não só aprender a ler sua realidade como também ampliar sua visão sobre as questões que se estendem em toda conjuntura nacional e, também, mundial. A argumentação movimenta a possibilidade desse aluno dar ao sentido certas direções, sustentar sua posição. Compete a instituição escolar causar provocação que leve ao estranhamento do discente sobre sua realidade e provocar reflexões capazes de ampliar sua leitura e desenvolver seu conhecimento argumentativo. Se de um lado, para Orlandi (2021), temos um argumento quando uma formulação faz funcionar um confronto ideológico, impulsionando os sentidos em determinada direção, no trabalho com a língua<sup>1</sup> o professor poderá proporcionar esse tipo de experiência a seus alunos, pois, segundo Amossy (p.133, 2011):

É na espessura da língua que se forma e se transmite a argumentação, e é através de seu uso que ela se instala: a argumentação, é preciso não esquecer, não é o emprego de um raciocínio que se basta por si só, mas uma troca atual ou virtual – entre dois ou mais parceiros que pretendem influenciar um ao outro.

Na perspectiva discursiva em que nos situamos, não diríamos só “influenciar”, mas significar, produzir deslocamentos de sentidos nessa relação com o outro. Essa troca já ocorre nas relações que o aluno tem em seu dia a dia em sua comunidade onde produz diferentes práticas discursivas. Ele já argumenta com seus pais ao tentar ter algo que deseja. Na escola, ao negociar com os professores sobre tarefas. Entre os amigos, ao dizer o que pensa sobre determinadas situações, etc. Todavia, é comum esse mesmo aluno se mostrar tímido quando é convocado a “opinar” sobre os temas abordados nos textos lidos em sala de aula. Isso ocorre porque o discente se sente intimidado, com medo de expor sentidos, de expor-se em seus processos de significação, de não atender as expectativas do professor ou não estar condizendo com aquilo que vem pré-estabelecido como correto pelo livro didático. Podemos inserir

---

<sup>1</sup> Para Orlandi (2021), argumenta-se com cores, com imagens, com sinais, etc, ou seja, com diferentes materiais significantes.

essa timidez dos alunos no que Pfeiffer (2002, p.10) chama de “simulacro de autoria”: a autora afirma que:

[...] sujeito é autorizado por diferentes instâncias (Gramática, dicionário, manual didático, professor, Academia) – todas elas em relação mútua de determinação -, a dizer na repetição sem história. [...] uma repetição que não permite ao sujeito historicizar seu dizer”.

Assim, resta ao aluno ficar em uma repetição que não se desloca, não se atualiza historicamente na sua formulação<sup>2</sup>. Por isso, a importância de preferirmos uma prática discursiva capaz de ressignificar sua posição sujeito-aluno, proporcionando, assim, mais condições para seus gestos argumentativos.

Além disso, vivemos em um momento em que as tecnologias facilitam a interrelação significativa entre os sujeitos por meio das redes sociais e, com isso, os adolescentes estão constantemente mobilizando seus conhecimentos para se posicionarem sobre diversos temas que circulam nesse meio, uns em relação aos outros. Essa situação ficou ainda mais visível com a Pandemia iniciada em 2020, pois, devido à falta de interação física, as pessoas passaram a estar mais presentes na internet. Desse modo, o desafio dos professores é produzir condições para que os alunos vejam na escola também um ambiente em que possam transitar com seus sentidos, seus dizeres, suas opiniões. Por isso, no trabalho com a argumentação, envolvemos diversas textualidades capazes de despertar nos alunos o interesse participativo e, também, desenvolver sua capacidade argumentativa.

Sendo assim, desenvolvemos um trabalho dentro da perspectiva teórica da Análise do Discurso, com sua reflexão sobre a ideologia, apoiados na teoria discursiva de M. Pêcheux e desenvolvida por E. Orlandi, além de muitos outros analistas de discurso, no Brasil. Assim, fizemos uma abordagem em que contemplamos a atividade linguística dentro de uma situação concreta, levando em consideração o histórico e o social da língua. Segundo Amossy (2011, p. 133):

É nesse quadro comunicacional e sócio-histórico que é preciso estudar de perto a maneira como a argumentação se inscreve, não somente na materialidade discursiva (escolha dos termos, deslizamentos semânticos, conectores, valor do implícito etc.), mas também no interdiscurso.

---

<sup>2</sup> Orlandi (1996, p. 70) distingue a repetição empírica (exercício mnemônico que não historiciza), da repetição formal (técnica de produzir frases, que também não historiciza) da repetição histórica que é a que inscreve o dizer na memória constitutiva fazendo a língua significar.

Consoante com a autora, ao trabalhar a argumentação devemos considerar o interdiscurso, a memória discursiva, aquilo que já foi dito em algum lugar em determinada situação, condições de produção e que reverbera em outros discursos. A noção de interdiscurso, na Análise de Discurso de filiação a M. Pêcheux, compõe nosso trabalho com a argumentação, já que implica as noções de ideologia e inconsciente, e é estruturada pelo esquecimento. Nossa proposta é de uma análise investigativa que exige do professor e do aluno a elaboração de seu arquivo de leitura para compreender como funciona o discurso e a argumentação.

Quando pensamos na prática argumentativa, logo, remetemos ao conceito pragmático – como o de R. Amossy - difundido no senso comum de que a argumentação é persuadir, ou seja, dentro de uma determinada situação discursiva, o orador tem o objetivo de convencer seu ouvinte/plateia a acreditar em sua tese defendida, convencê-lo de que sua opinião é mais válida, é a correta. É esse pensamento que permeia o espaço escolar. Está presente nas relações de poder existente entre professores e alunos e faz com que a opinião do professor sempre seja vista como mais importante. É comum os alunos aceitarem, sem discussões ou questionamentos, a visão que o professor tem sobre o assunto proposto.

Em virtude disso, precisamos entender a argumentação não como a concebe Amossy, na pragmática, mas dentro da perspectiva discursiva da Análise do Discurso. Segundo Orlandi (2021, p.117), na perspectiva discursiva, consideramos que a *argumentação se estrutura ideologicamente*. Nesse sentido, entendemos que a argumentação não busca persuadir, mas, sim, causar deslocamento de sentidos que pode, ou não, causar a mudança de um posicionamento, afetando aquilo que chamamos comumente de opinião. Sendo assim, ao deixar a posição de “dono da verdade” que o professor ocupa, ele abre espaço para que o aluno possa construir sua argumentação baseada em seus conhecimentos, em sua experiência de linguagem, na sua relação com as formações discursivas, tomando uma posição diferente da do professor, por se identificar com outra posição-sujeito discursiva. Concebemos, assim, a argumentação no confronto de formações discursivas e nos seus possíveis deslocamentos.

Ademais, um dos fundamentos da argumentação está no que M. Pêcheux (2019) denomina *mecanismo de antecipação*, pelo qual podemos perceber como é possível prever os caminhos do discurso, onde nos espera nosso interlocutor. Orlandi (2020, p. 37) afirma que, discursivamente, “Esse mecanismo regula a argumentação,

de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte”. Então, o aluno está, constantemente, antecipando o que o professor pode falar visando se preparar para o discurso. Com o professor isso não é diferente, esse sempre está se antecipando ao aluno para buscar discutir ou abordar aquilo que ele imagina ser uma necessidade do aluno, um próximo passo que pode ser tomado por ele. Isso nos mostra que durante os diálogos tanto o sujeito que formula como os ouvintes estão em constante trabalho, antecipando os possíveis passos um do outro. Sendo assim, existe um jogo em que se criam expectativas e onde há a mobilização de conhecimentos, de leituras dos envolvidos, fazendo funcionar o interdiscurso, a fim de chegarem a determinados sentidos, argumentando.

Outra noção vinculada à antecipação é a noção das formações imaginárias (M. Pêcheux, 2019). A posição que os interlocutores ocupam socialmente projetam-se, no discurso, pelas imagens que um faz do outro, e influenciam as formações discursivas na argumentação. Conforme Orlandi (2021, p.110) “Da perspectiva da ideologia, é o imaginário que produz a ilusão subjetiva, que constitui o sujeito, e que presentifica na realidade.”. A imagem que o aluno faz do professor é do sujeito detentor do conhecimento, atribuindo a ele a condição de autoridade do saber. O professor vê o aluno como aquele que não sabe. Essa é uma relação de poder, construída historicamente, que faz parte do imaginário social e acaba resultando em um direcionamento dos sentidos e gestos de interpretação controlados, pois o professor, na maioria das vezes, conduz o aluno para aquilo que ele deseja e o aluno procura responder da forma com que o professor quer.

Entretanto, nesse jogo imaginário, não há espaço para deslocamento de sentidos, visto que não há confronto de sentidos. O aluno está sempre “do lado” do professor, não contra, ou diferentemente. É dessa forma que acontece a institucionalização dos sentidos da ideologia dominante e o controle social. Por isso, buscamos formas de mudar essa relação do aluno com as formações imaginárias, a fim de mostrar para os sujeitos-alunos que há possibilidade de discordâncias, de eles também produzirem sentidos diferentes, que constituem sua opinião, e estabelecerem ruptura, confronto, deslocamento, já que é isso que faz funcionar a argumentação. Para isso, é importante que o discente assuma a posição de sujeito do discurso, que desconstrua a imagem institucional que faz do professor. Do mesmo modo, o professor necessita ser sensível à imagem que é feita sobre ele pelo aluno, a fim de

que seja possível se mostrar menos autoritário e dar espaço para que os discentes possam ser mais autônomos em seu processo de aprendizagem e formação crítica.

Entendemos que essa mudança não é instantânea, pois esses sujeitos estão inscritos em formações discursivas distintas as quais fazem funcionar esse mecanismo imaginário de quem é autorizado ou não a produzir conhecimento, atribuir sentidos. Nesse projeto em que procuramos desenvolver um trabalho com a leitura e a escrita, os discursos e os textos de nossos alunos serão fundamentais para entendermos a posição ideológica que ocupam socialmente. Para isso, é imprescindível a nós professores, atuantes no ensino básico, ter conhecimento do funcionamento da argumentação, das noções que fazem parte desse processo. Assim, ao entender a posição sujeito de onde falam seus alunos, o professor terá a possibilidade de desenvolver um trabalho com a interpretação capaz de provocar alguma mudança na forma como o aluno pode conceber, significar, sua realidade e tornar-se mais crítico e participativo.

### 3 PROCESSOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA TRABALHAR AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO

#### 3.1. 1ª Etapa

O primeiro momento do desenvolvimento do projeto consistiu na apresentação, à equipe gestora e aos demais professores, das etapas e atividades a serem desenvolvidas com os alunos do 9º ano durante o ano de 2022. A apresentação foi feita no dia do conselho de classe 29 de junho, haja vista que é quando a gestão consegue reunir grande parte da equipe de professores da escola. Essa etapa é muito importante, pois os professores são agentes que podem atuar de forma indireta no trabalho. Sendo assim, foram orientados sobre a possibilidade de serem questionados sobre algum tema de relevância social, dada a possibilidade de eles serem trabalhados no projeto. Isso se fez necessário tendo em vista a relação interdisciplinar que as temáticas poderiam abordar com os demais componentes curriculares. O projeto foi bem-visto por toda equipe escolar e os colegas demonstraram estar dispostos a colaborar, caso fossem acionados pelos alunos.

A apresentação da proposta de trabalho para os alunos ocorreu no dia 27 de julho de 2022, quando apresentamos um slide mostrando qual seria o trabalho a ser desenvolvido na turma, quais seriam os objetivos, justificativa, atividades e o nosso cronograma a ser cumprido. Os discentes demonstraram entender que essa era uma proposta diferente, pois não havia sido retirada da apostila, material utilizado em sala de aula.

Ainda na mesma aula, introduzimos o assunto *argumentação* apresentando um roteiro com algumas questões como forma de ter acesso aos conhecimentos prévios dos alunos sobre assunto:

- 1- O que vocês entendem como argumentação?
- 2- Em quais situações a usamos em nosso dia a dia?
- 3- Vocês costumam argumentar?
- 4- Em quais textos geralmente encontramos a argumentação?

Ao fazermos essas perguntas, proporcionamos um espaço de diálogo para que os alunos pudessem demonstrar seus modos de significar a respeito do que é a argumentação e em que medida ela faz parte de nosso cotidiano. Nesse momento, os alunos acionaram seu arquivo de leitura para expor suas significações sobre os

questionamentos. Alguns alunos manifestaram seu modo de significar a argumentação, dizendo que argumentar é “dar minha opinião”, “explicar o que eu quero dizer”, “dizer o que eu penso”. Nesse momento, nosso objetivo não foi o de intervir nos sentidos dos sujeitos-alunos sobre o que é a argumentação, mas o de conhecermos quais efeitos de sentidos eles construíram em relação ao que é argumentar, uma vez que “As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.” (ORLANDI, 2020, p.40).

Em nossa segunda aula, começamos a nos aprofundar no desenvolvimento de nosso projeto com a apresentação de um slide contendo várias textualidades em que os alunos pudessem identificar a argumentação. Começamos apresentando o Rap “Rap da felicidade” (1995) dos músicos Cidinho e Doca e a música “Olhos coloridos” (1970) do músico Macau.<sup>3</sup>

Música 01: “Rap da felicidade” (1995)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7pD8k2zaLqk>, 2023.

Música 02: “Olhos coloridos” (1970)

---

<sup>3</sup> Letras disponibilizadas em anexo.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X2tb8YVfOqI>, 2023.

Perguntamos aos alunos se eles conheciam as canções e se poderíamos considerá-las como textos que apresentam argumentação. A maioria conhecia as músicas, mas poucos se manifestaram em opinar. Compreendemos que ainda estavam tímidos e inseguros para comentar.

Por isso, expusemos as condições de produção da música “Olhos coloridos”, que foi escrita após o músico Macau ser preso injustamente, pela Polícia Militar- PM do Rio de Janeiro, ao participar de uma exposição de escolas públicas, e ser ofendido devido ao seu jeito, cabelo e roupas. O músico respondeu ao sargento em sua defesa, dizendo que ele estava com preconceito e discriminação, por isso foi encaminhado para a prisão onde pernitoou até ser resgatado por um padre de sua região na manhã seguinte. Ao ser libertado, Macau foi triste até a praia refletir sobre o ocorrido e, como forma de expressar sua tristeza sobre o fato ocorrido, compôs a música em 1970, mas essa só veio a se popularizar na voz da cantora Sandra de Sá já em 1982.

Em relação a música “Rap da felicidade” os alunos conseguiram mais facilmente identificar a abordagem dos temas como violência e desigualdade. Foi interessante observar que, apesar de essas serem canções mais antigas, os alunos as conheciam, principalmente o Rap da Felicidade.

Durante as discussões sobre os temas abordados pelas músicas, questões como o racismo, violência, drogas foram abordados pelos alunos. Esses temas parecem atrair a atenção dos alunos quando abordados por textualidades artísticas e

por, talvez, esses serem problemas que fazem parte do ambiente de convivência social deles. Dentre várias questões abordadas, o comentário de uma aluna nos chamou atenção, ela expôs sua percepção sobre a prática do racismo “Professora, eu sou morena, tenho o cabelo cacheado, mas nunca sofri racismo, eu acho que as pessoas que têm traços negros mais marcados, como alguns amigos meus, sofrem, podem ser vítimas do racismo, enquanto os mais claros com nariz e lábios mais finos, sentem menos a discriminação.” Após sua fala, vários outros alunos concordaram com a argumentação da colega.

Aproveitando esse momento, em que os alunos estavam mais participativos, explicamos que a argumentação é sustentada pelo sujeito, é a posição assumida e sustentada pelo sujeito, no processo de produção de sentido, em relação a um determinado assunto e que essa prática, em nosso cotidiano, é mais comum do que imaginamos. Nesse momento, a mesma aluna comentou que tem evitado dizer o que pensa sobre vários assuntos para evitar brigas, pois muitas pessoas ficam agressivas quando alguém expõe uma opinião, em outras palavras, sustentam sentidos contrários aos seus. Ela explicou isso na relação com sua mãe, a qual é evangélica e não gosta de ouvi-la produzindo sentidos que são, geralmente, diferentes da opinião da mãe. Falou que não consegue ter um diálogo com a mãe quando abordam temas relacionados à questão religiosa. Nesse momento, uma segunda aluna disse “Professora, eu acho que as pessoas brigam quando estão conversando e expondo suas opiniões, seus argumentos sobre um assunto porque ficam na expectativa de convencer o outro, como isso não ocorre, ficam nervosas, frustradas e acabam brigando, ficam sem falar com pessoas da própria família.”.

Explicamos que muitas pessoas colocam barreira em ouvir argumentos que se distinguem dos seus, por terem medo de uma mudança de posição em relação àquele assunto e que essa resistência a mudanças é comum. Ressaltamos que a argumentação não visa convencer o outro a mudar de posição e que o não entendimento disso pode ser a causa dessa resistência a ouvir quem pensa diferente.

Em continuidade à discussão sobre o que é argumentação e onde podemos encontrá-la, outras textualidades<sup>4</sup> como imagens, charges, poesias e músicas foram apresentadas para os alunos, a fim de que, conforme suas leituras, pudessem comentar sobre os temas e os argumentos identificados por eles naqueles textos.

---

<sup>4</sup> Disponíveis em anexo.

Ao apresentarmos as charges a seguir, imediatamente a maioria dos alunos entenderam o argumento e o sentido da primeira charge, pois eram recentes na mídia as discussões sobre o tema, devido à resistência de muitos cidadãos em tomar a vacina. Já a segunda charge, apesar de conseguirem entender que se tratava de mais um texto sobre a questão da resistência à vacina contra o vírus do COVID-19, foi necessário explicar melhor aos alunos o sentido da história.

Figura 1: Polêmica



Fonte: <https://jeonline.com.br/noticia/23887/vacinas-15>, 2023.

Figura 2: Vacina



Fonte: <https://blogdoafm.com.br/charge-vacina/>, 2023.

Durante a apresentação dos textos em slide com as diversas textualidades, foi possível desenvolver um debate com a turma a respeito das temáticas que apareciam nos textos. Em específico, uma textualidade que despertou o interesse da maioria foi a imagem de duas mãos entrelaçadas, sendo uma negra e a outra branca.

Figura 3: Mãos entrelaçadas



Fonte: <https://saude.abril.com.br/bem-estar/racismo-e-capaz-de-acelerar-o-processo-de-envelhecimento/>, 2023.

Indagamos os alunos sobre quais as possíveis significações que poderíamos atribuir àquela imagem. Como resposta ouvimos “igualdade”, “luta contra o racismo” e uma aluna disse que a imagem lembrava um casal de tios em que um é branco e outro negro. Sob essa experiência, destacamos o que Orlandi (2020, p. 66) diz sobre a interpretação:

Começamos por dizer que a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito é falar, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação (ORLANDI, 1993).

A aluna, assim como os demais colegas, sentiu a necessidade de “dar sentido” à imagem e isso foi feito a partir de suas leituras, atribuindo gestos de interpretação possíveis com base em sua vivência, ou seja, da perspectiva discursiva, de sua inscrição em uma ou outra formação discursiva. Assim é que se identificam em suas posições-sujeito e mobilizam argumentos face a diferentes formações discursivas. As mãos entrelaçadas se apresentavam como um argumento desfavorável ao racismo.

Os objetivos dessa aula foram os de criar condições para que os alunos pudessem significar suas leituras e entendimentos sobre os temas abordados pelas textualidades apresentadas, bem como apresentar a argumentação dentro da perspectiva discursiva, que não é a de convencer, mas sustentar posições e deslocar sentidos. Além disso, procuramos, em nossa prática, demonstrar que aquele era um espaço em que poderiam, livremente, expressar suas interpretações. Desse modo, vimos os sujeitos-alunos estabelecerem uma relação dos textos com sua exterioridade e assumindo posições sobre as temáticas abordadas, o que lhes permitiram tornarem-se sujeitos de sentido, ou seja, assumirem a posição-sujeito autor de seus discursos.

Em nosso terceiro encontro - o momento de ampliarmos nossas discussões abordando temas a serem trabalhados - fizemos, juntamente com os alunos, um levantamento de assuntos atuais sobre os quais eles têm interesse em discutir e aprofundar seus conhecimentos. Optamos para que os alunos sugerissem os temas, a fim de trabalharmos com aquilo que despertasse o interesse deles e com isso também conseguirmos maior participação e empenho durante as aulas. Sabemos que isso por si não garante o sucesso dessa atividade, por isso trabalhamos junto a eles a formação de um arquivo de leituras, reflexão e discussões.

Os temas abordados para trabalharmos foram seis, sendo eles:

- 1- Drogas e tráfico de drogas;
- 2- Mulheres negras importam;
- 3- Racismo;
- 4- A legalização do aborto;
- 5- Violência doméstica; e
- 6- Xenofobia.

Durante o levantamento dos objetos de estudo, foram ocorrendo pequenas discussões sobre porque esses temas são importantes. O que pudemos analisar é que esses eram assuntos que estavam em evidência no meio midiático e que fazem parte de suas condições materiais de vida e, por isso, despertavam a curiosidade dos alunos em entender melhor esses assuntos.

Dentre esses temas, chamou nossa atenção a escolha do tópico “A legalização do aborto” - levantado por uma aluna - por ser um assunto que estava sendo debatido na mídia devido a um caso recente de liberação da justiça para um aborto tardio de uma menor de 12 anos. O caso ganhou repercussão nacional e esse debate chegou aos alunos. Contudo, curiosamente, no momento da escolha das

temáticas, para apresentação, o tema foi selecionado por um grupo composto apenas por meninos.

Outro ponto de grande discussão e relevância foi a escolha da temática “Drogas e tráfico de drogas” esse, indiscutivelmente, foi um dos assuntos mais debatidos durante a escolha, haja visto que os alunos vivenciam, com proximidade, as problemáticas que o envolvem. Nesse ano de 2022, alguns de nossos discentes perderam colegas e familiares vítimas do envolvimento com o tráfico e a cidade se encontrava em um momento de tensão devido a brigas entre facções, desse modo, esse tema já vinha sendo abordado constantemente nas aulas, a cada acontecimento novo que ocorria na cidade.

Após a listagem dos temas no quadro e o breve debate sobre eles, os alunos tiveram o momento de se juntarem e se organizarem em grupos para que cada um pudesse escolher o tema com o qual iria trabalhar. Sendo assim, a turma foi dividida em seis grupos para os quais apresentamos a proposta de estudo para exposição dos assuntos em seminário. Em seguida, escolhemos, juntos, a data para começarem as apresentações, para isso consideramos o tempo necessário de leitura e organização dos grupos, sendo assim, o dia escolhida foi dia 24 de agosto. Adotamos essa proposta de trabalho por entendermos ser necessário proporcionar momentos de abertura ao debate em que os sujeitos-alunos pudessem dialogar e contrapor ideias, a fim de contribuir para o enriquecimento de seu arquivo de leitura e, ao mesmo tempo, dar espaço para a prática argumentativa. Essa primeira etapa do projeto foi desenvolvida em seis horas aula.

### 3.2. 2ª Etapa

Nesse ponto da aplicação de nosso projeto, demos início a formação do arquivo de leitura para que nossos alunos pudessem ampliar seus conhecimentos sobre os temas escolhidos, com o propósito de levá-los a construir significações diversas, e possibilitar a produção de novos efeitos de sentido. Sobre a leitura, Orlandi (2012, p. 7), tomando a perspectiva discursiva, aponta o fato “(b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);”. Assim, para contribuirmos com as condições de produção de nossos sujeitos-alunos, a fim de que pudessem não só significar sentidos como também ressignificar aqueles já existentes, a leitura se mostrava necessária na construção de seus dizeres.

Devido ao fato de a escola não ter um laboratório de informática para que os alunos pudessem pesquisar e fazer suas leituras, ficamos limitados ao uso dos aparelhos celulares dos discentes. Esse foi um fator limitador, uma vez que alguns sujeitos-alunos não dispunham do aparelho, sendo assim tinham que fazer o uso compartilhado com os demais colegas do grupo.

Vale ressaltar que, durante o desenvolvimento dessa etapa do projeto, a escola recebeu cerca de 40 Crome Books do Estado para uso dos alunos em sala de aula. No entanto, tal recurso ainda não havia sido liberado para uso devido a questões burocráticas bem como o fato de que a escola aguardava recursos para a contratação de um serviço de internet capaz de atender as necessidades dos aparelhos e exigências do Estado. Ficamos tristes por vermos os alunos entusiasmados com a chegada desse recurso, mas sem ainda poderem usufruir do bem. Além disso, contávamos com a ajuda dos computadores - esperados desde o ano anterior - nesse momento tão importante de nosso projeto.

Diante dessa realidade, buscamos trabalhar com aquilo que estava disponível no momento. Ademais, o objetivo de nosso projeto é trabalhar com as condições de produções reais, a fim de analisarmos a argumentação a partir das condições de produção dos sujeitos-alunos. Contudo, a condição de trabalho da escola nos faz refletir ainda mais sobre a importância de nossa atividade como forma de possibilitar um olhar crítico, por parte dos alunos, para problemas escolares que foram normalizados, quando não deveriam ser.

Em continuidade com o nosso trabalho, procuramos instruir os sujeitos-alunos quanto a necessidade de buscar ampliar seu olhar sobre as temáticas escolhidas e como isso seria importante para a construção da argumentação. Sendo assim, nessa aula, observamos as anotações dos discentes e identificamos que estavam com dificuldades para pesquisar. Por isso, propusemos um roteiro, algumas questões que poderiam ser respondidas como forma de explorar melhor o tema e se organizarem, posteriormente, para a apresentação do seminário:

- 1- O que é o tema, ou seja, o problema abordado por ele?
- 2- Existem leis que tratam dele? Se sim, quais?
- 3- Quais seriam as causas desse problema?
- 4- Quais seriam as consequências?
- 5- O que pensa a maioria das pessoas sobre o tema?
- 6- O que os jornais têm mostrado sobre esse tema?

7- O que penso sobre esse assunto, ou seja, qual minha posição a respeito dele?

Essas questões não foram propostas como uma obrigação, um roteiro a ser seguido fielmente, mas como um direcionamento para aqueles que estavam com mais dificuldade. A pergunta número sete, por exemplo, foi elaborada com o objetivo de estimular a reflexão dos sujeitos-alunos, com a finalidade de que pudessem manifestar seus gestos de interpretação sobre o tema trabalhado. Os alunos desenvolveram suas pesquisas ao longo das duas aulas desse dia e puderam, junto com seus colegas, planejar as apresentações.

Nessa etapa do projeto, um outro desafio dificultou o nosso trabalho que foi a infrequência de alguns estudantes. O perfil de alunos do nono ano da escola é de adolescentes que já dispõem de um nível de autonomia maior, proporcionada pelos pais, ou seja, a decisão de frequentar a escola fica, grande parte, sobre sua própria responsabilidade, sem o monitoramento dos responsáveis. Nesse sentido, o índice de infrequência é considerável, principalmente às segundas-feiras, um dos dias em que tínhamos nossas aulas. Em virtude disso, o trabalho de construção do arquivo de leitura e planejamento do seminário foi mais prolongado, a fim de proporcionar mais tempo para que os alunos pudessem se organizar.

Ademais, durante esse período de planejamento e construção do arquivo de leitura, devido à infrequência de alguns colegas, um discente nos procurou informando que não estava conseguindo se planejar com os seus parceiros de trabalho e, por isso, junto com uma amiga, gostaria de formar um outro grupo com uma nova temática com a qual tinha mais afinidade que seria “O preconceito contra a comunidade LGBTQIA+”. Uma vez que nosso objetivo é de estimular a argumentação a partir de temáticas presentes nas condições de vida dos sujeitos-alunos, não podíamos recusar essa proposta de trabalho. Desse modo, orientamos os discentes que pudessem prosseguir com as leituras sobre o assunto para a apresentação do seminário. Com isso, passamos a trabalhar com sete temas.

Nesse período de construção do arquivo de leitura, notamos uma dificuldade dos alunos em se engajarem nas leituras. Entendemos que a prática de leitura sempre se apresentou como uma atividade desafiadora na escola e de pouco interesse por parte dos discentes e, nessa conjuntura pós-pandêmica, ela se tornou mais trabalhosa devido às facilidades de acesso a informações proporcionadas pelos meios digitais os quais, com suas opções de cliques, proporcionam atalhos para conteúdos que tiravam o aluno do seu foco de estudo. Desse modo, grande parte dos sujeitos-alunos

desviavam a atenção do objetivo da atividade, muitas vezes, acessando sites de jogos ou redes sociais enquanto deveriam desenvolver as atividades de leitura. Em virtude disso, selecionamos pelo menos um texto de cada tema e encaminhamos para os grupos via aplicativo de WhatsApp, a fim de contribuir com o trabalho dos discentes. Além disso, acompanhamos individualmente cada um para ajudarmos nesse processo de organização do trabalho, a fim de fazermos uma orientação, com base naquilo que os alunos já haviam construído, de como poderiam se preparar para a exposição.

Em virtude dos poucos recursos tecnológicos disponíveis para os alunos, orientamos que eles poderiam vir à escola no contraturno, em dia agendado, para usarmos os computadores da sala dos professores onde poderiam montar os slides das apresentações, caso desejassem. Outra opção viável seria usarem o laboratório de informática do projeto Doce Vida – desenvolvido pela usina Barralcool – que está sempre disponível para a comunidade local e, principalmente para aqueles em idade escolar. Um dos alunos chegou a comentar em sala que sua irmã mais velha trabalhava no projeto e que iria agendar para que seu grupo pudesse usar o computador na preparação dos slides de apresentação. Explicamos que, caso quisessem usar os computadores do projeto, deveriam agendar com antecedência, pois alguns dias e horários estão disponíveis para o desenvolvimento das atividades dos projetos da usina.

Essa atividade de preparação do seminário foi um momento de grande preocupação, pois observamos pouco envolvimento da maioria dos alunos. Nenhum dos grupos se organizou para ir à escola para usar os computadores nem agendou o uso no laboratório do projeto. Sabemos que esse momento pós pandemia nos trouxe diversos desafios, mas, certamente, um dos que mais tem dificultado o desenvolvimento das atividades de nosso trabalho é o pouco interesse dos alunos pelas atividades propostas. Talvez, esse seja um reflexo de praticamente dois anos em casa, em um sistema que exigia dos sujeitos-alunos uma autonomia de estudo para a qual não estavam preparados, sem o acompanhamento dos pais, pouco contato com os professores, entre outros fatores que os habituaram a adotarem a postura do mínimo esforço e fizeram com que muitos nem estudassem nesse período.

Mesmo diante de todas essas dificuldades, com suas pesquisas já feitas, nossos sujeitos-alunos se prepararam para as apresentações as quais deram início no dia 24 de agosto e terminaram no dia 29, totalizando 4 horas/aulas para essa parte do projeto. Dos sete grupos que se formaram para as apresentações, dois não

participaram por não se organizarem para manifestar seus conhecimentos e argumentarem sobre o tema escolhido; esses foram os grupos que ficaram responsáveis pelas temáticas “Racismo” e “Drogas e tráfico de drogas”. Entendemos que, por mais que nossos alunos tenham sido estimulados e orientados para o desenvolvimento das atividades, o trabalho do professor acaba limitado no movimento dos sujeitos-alunos, uma vez que eles, sendo protagonistas na produção de seus conhecimentos, precisam se mobilizar para a construção de novos sentidos.

As apresentações proporcionaram um momento de debate e questionamentos. Os temas que mais despertaram participação dos alunos foram sobre a legalização do aborto, o preconceito contra a comunidade LBGTQIA+. Esse são temas polêmicos que estão constantemente em destaque na mídia, por isso, entendemos que tenha despertado tanto interesse dos discentes.

O grupo responsável pela temática legalização do aborto, formado por meninas, apresentou dando destaque para os tipos de abortos, como funcionam os procedimentos e de que modo as crianças são retiradas do ventre. Discutiu sobre os motivos que levam as mulheres a fazerem esse tipo de procedimento e as possíveis consequências para elas no que se refere a saúde.

Durante a exposição, um dos alunos emitiu a seguinte fala e, ao final da apresentação, posicionaram-se contra a prática do aborto, independente da situação. Para isso um dos integrantes usou o seguinte argumento “Eu sou contra o aborto porque é tirar uma vida”. Um outro argumento verbalizado por um deles foi “Quem é a favor do aborto já nasceu, né professora. Assim, fica fácil ser a favor.” Percebe aqui a reprodução de um argumento do senso comum, o qual é verbalizado pelas pessoas que se posicionam de forma considerada conservadora em relação a esse tema. Em oposição ao colega, uma aluna falou “Mas há casos em que a pessoa é dependente química e precisa/quer abortar.” Contrária a essa afirmação, outro colega do grupo verbalizou “Ela pode doar o bebê, pois depois ela pode se matar por ficar com a consciência pesada”. Entendemos que esses discursos permeiam a realidade de nossos alunos, pois demonstram a posição da grande maioria da população, a qual, majoritariamente cristã, se posiciona contra essa prática.

Na apresentação sobre o temática LBGTQIA+, os alunos apresentaram o significado de cada uma das iniciais da sigla, mostrando a diversidade presente nela. Além disso, trouxeram dados que mostravam o preconceito e a violência contra essa comunidade. Um dos integrantes do grupo se reconheceu como homossexual e, ao

falar sobre o preconceito que a comunidade LGBTQIA+ sofre e da necessidade de se respeitar as diferenças, mostrando que algumas piadas e brincadeiras praticadas são formas de preconceito, foi questionado por um colega que disse “É mais vocês fazem brincadeiras com a gente, fica provocando a gente e nós não podemos fazer nada que já dizem que a gente é preconceituoso.”. O aluno reclamou que os meninos heterossexuais são sempre assediados pelos garotos homossexuais, apontou como exemplo uma situação ocorrida em evento de jogos que aconteceu no ginásio municipal em que se reuniram vários alunos das escolas da cidade. Segundo ele, foram provocados e não puderam fazer nada e, quando, revidam dizem que são homofóbicos.

Nesse momento, começou a gerar uma discussão, quase um confronto pessoal entre os alunos, por isso percebemos a necessidade de intervir. Explicamos a eles que o assédio é errado independente da situação e orientação sexual dos indivíduos e que as brincadeiras que acontecem entre os adolescentes, muitas vezes ultrapassam o limite do respeito e, por isso, eles precisam repensar suas práticas. No entanto, a temática em discussão naquele momento era o preconceito contra a comunidade LGBTQIA+ a qual tem sido vítima de violência simplesmente por ser considerada fora do “padrão” esperado pela sociedade heteronormativa. Ressaltamos que isso não ocorre com os indivíduos heterossexuais, pois eles não são assassinados ou vítimas de violência e piadas devido a sua orientação sexual, mas, sim, por se envolverem em outros tipos de situações de risco que não envolvem sua sexualidade. Mesmo diante das explicações, observamos nos alunos uma resistência em aceitar que se trata de questões diferentes e que precisam ser tratadas como tal. Como era de se esperar houve resistência pelo fato de se confrontarem em suas inscrições em formações discursivas diferentes. Mas, ao mesmo tempo, pudemos observar como eles sustentavam suas posições, e se havia se aberto alguma margem para deslocamentos dessas suas posições. Se não houve, certamente houve uma maior exposição dos alunos aos argumentos de uns e outros, instalando-se o que Orlandi (1983, p.10) denomina discurso polêmico.

Ao término das apresentações, fizemos uma pequena avaliação das atividades desenvolvidas. Perguntamos aos discentes se até aquele momento eles haviam adquirido novos aprendizados sobre os temas, se alguma informação ali apresentada os fizeram ter uma nova posição sobre algum dos assuntos discutidos.

Esse foi um momento de abertura para ouvirmos nossos sujeitos-alunos, a fim de conhecermos os sentidos produzidos até ali.

Em aula posterior, depois de todo esse processo de construção do arquivo de leitura, propusemos aos alunos um momento de produção de escrita, ou seja, foi solicitado que escolhessem um dos temas trabalhados no seminário para que, em pelo menos 10 linhas, argumentassem sobre ele, deixando clara a sua posição de sujeito-autor. Entendemos que a textualização/escrita ainda é vista, pelos alunos, como uma atividade enfadonha e, muitas vezes, punitiva, por isso, já esperávamos que essa atividade não seria desenvolvida por todos. Como resultado dessa proposta, obtivemos 10 textos sobre os quais debruçamos nossa análise no capítulo a seguir.

## 4 A ARGUMENTAÇÃO TEXTUALIZADA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS SUJEITOS-ALUNOS E REESCRITA

### 4.1. A primeira produção

A argumentação, na Análise do Discurso, é entendida como “o resultado de um gesto de interpretação que produz um efeito de sentido constituído na relação das formações discursivas” (ORLANDI, 2021, p. 112). Sendo assim, argumentar é sustentar sentidos em um processo de significação. Para compreendermos esse processo de significação, podemos recorrer em Pêcheux (1990) a duas noções importantes para a argumentação: a noção de *antecipação* na qual “todo processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma *antecipação das representações* do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso.” (PÊCHEUX, 1990, 41) e a de “coisas a saber” (PECHEUX, 1990), que segundo Orlandi “nos chegam não pelo conhecimento, mas por um “saber” que não se aprende, e funciona produzindo seus efeitos, que nos dão garantias de viver “num mundo semanticamente normal”, ou seja, a ideologia”. (2021, p. 115). Essas noções mostram a complexidade dos processos de significação e como funcionam as projeções das formações imaginárias na constituição da posição-sujeito.

Foram essas noções que presidem a argumentação que levamos em conta em nossa análise. Assim como as de formação discursiva e interdiscurso, ou memória discursiva, como as definimos mais acima.

Assim, para que observássemos a argumentação, na prática escolar, proporcionamos condições, ou seja, um espaço discursivo em que os sujeitos-alunos pudessem formular, na escrita, os sentidos produzidos em relação à temática com a qual escolheram trabalhar.

As temáticas trabalhadas com os alunos feitas nas pesquisas, nas leituras e seminários, foram as seguintes: sobre o *racismo*, sobre *homofobia*, sobre *violência doméstica*, sobre *xenofobia*, sobre a *legalização do aborto*, tal como explicamos acima. Eles foram orientados a escrever sobre um dos temas trabalhados, sem necessariamente ser aquele sobre o qual fizeram a apresentação no Seminário; no entanto, alguns alunos tomaram a liberdade de escreverem sobre mais de um tema. Nosso objetivo foi dar liberdade ao aluno para que pudesse demonstrar os efeitos de

sentidos produzidos ao longo das atividades, por isso todas as formulações foram consideradas.

A partir disso, buscamos analisar, nos textos dos alunos, suas “opiniões”, ou seja, como eles produzem suas formulações, qual posição-sujeito ocupam e como *sustentam* essa posição *direcionando seus argumentos*. Segundo Orlandi (2021) temos um argumento quando uma formulação faz funcionar um confronto de sentidos entre formações discursivas. A argumentação se estrutura ideologicamente.

Com o objetivo de entendermos o modo de funcionamento do discurso argumentativo, utilizamos recortes das produções dos alunos para as análises. Para efeito de compreensão dos recortes apresentados e a organização do *corpus*, atribuímos uma numeração para cada sujeito-aluno que produziu o texto. Do total de 25 alunos matriculados na turma, e 18 que frequentavam as aulas, apenas 10 desenvolveram a atividade de escrita. Esses serão referidos como alunos e receberão a numeração de 0-10 (A-01, A-02, etc).

Para melhor compreensão da temática abordada por cada sujeito-aluno, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1: Textos produzidos pelos alunos – versão inicial<sup>5</sup>

<b>Aluno</b>	<b>Tema</b>
A-01, A-10	Racismo
A- 02	Legalização do aborto
A-03, A-04, A-05	Xenofobia
A- 06, A-07, A-08, A-10	Violência Doméstica
A – 09	Preconceito contra a comunidade LGBTQIA+

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O aluno A-01, ao tratar da temática sobre o racismo, mobilizou sentidos que mostram uma posição contrária a prática do racismo; observamos isso na utilização do argumento de que o racismo é crime e como isso afeta as pessoas. Observemos sua formulação: “O racismo é **uma coisa que acontece muito pelo mundo inteiro**, E as pessoas do mundo **sabem que isso é crime**, mais ainda continuam praticando esse ato e muitas pessoas sofrem com isso [...]”. Seu argumento de que o racismo é crime e as pessoas sofrem com isso demonstra que o aluno se inscreve em uma

<sup>5</sup> Os textos estão disponíveis, na íntegra, no apêndice.

formação discursiva contrária a essa prática. Além disso, para sustentar sua posição-sujeito contra o racismo, recorre ao seu arquivo de leitura ao trazer informações históricas da origem desse problema “E também foi uma força motriz por trás do **tráfico transatlântico** de escravos e de como os estados que se basearam-se na **segregação racial**”. No seu texto escrito, ele ainda faz menção ao que se passa atualmente: “**E ainda Hoje** em dia tem muitas **pessoas mantidas em cativeiro**,” fazendo assim referência ao trabalho similar ao da escravidão encontrado no Brasil. O aluno ainda dá continuidade se desdobrando em outros argumentos, mostrando essa questão do impacto da exploração racial ao dizer que as pessoas “achão dificuldade de arrumar um emprego por causa da cor da pele”. O aluno deixa clara sua posição, discutindo os sentidos que constituem a formação discursiva da escravidão e do racismo com a qual ele se confronta, a partir de sua inscrição, de sua identificação com sua formação discursiva.

Outra temática abordada foi a legalização do aborto sobre a qual o aluno A-02 expôs suas formulações nas quais podemos observar que seu discurso se inscreve em uma formação discursiva considerada um pouco conservadora ao formular uma posição contra o aborto em caso de gravidez indesejada e a favor em caso de estupro “mas em minha opinião, em certos casos, deveria ser legalizado, por exemplo **em casos de estupro tanto faz** adulto como infantil, já em outros casos, como **uma gravidez indesejada, Eu acho certo não ser legalizado**,”. Observamos que o discurso mostra a responsabilização da mulher pela relação sexual e as possíveis consequências desse ato devido ao entendimento de que havia a possibilidade de prevenção “pois **existe vários meios de prevenção**, em posto de saúde tem preservativo [...]”. Esse discurso demonstra que o sujeito-aluno recorre à memória discursiva do senso comum, do já-dito, para argumentar contra o aborto, esse discurso de que por ter métodos de prevenção não deve haver o direito ao aborto são sentidos compartilhados socialmente por aqueles que se opõem a essa prática. Isso fica mais claro ainda quando afirma que “Também tem a questão, que quando uma **pessoa comete um ato sexual**, ela já deve estar **ciente dos riscos** que podem ocorrer”. Nessa construção, dizer “comete” um ato sexual demonstra a posição de quem considera o ato sexual como algo errado. “Cometer um ato sexual” e “Fazer amor” são coisas muito diferentes.

O sujeito-aluno formula argumentos para justificar sua posição em relação aqueles que são a favor da liberação do aborto em caso de violência sexual “Quando

é um caso de **estupro**, a questão muda, por que aquele ato foi indesejado por ambas partes, fora que a pessoa que sofreu o abuso já fica **transtornada mentalmente**, então, carrega ali com si um fruto de um estupro, não é nada certo, e sim muito doloroso.". Esse argumento retoma uma discursividade muito presente na sociedade, na qual observamos que o problema apontado em relação ao aborto não está no fato em interromper uma vida, mas, sim, em como ela foi concebida. Além disso, o sujeito-aluno demonstra desconhecer a lei vigente do país sobre esse tema ao dizer que "Então em minha opinião, o aborto deveria ser **legalização dependendo da situação**". A situação sugerida pelo sujeito-aluno, com base no que podemos observar ao longo de seu texto, já é tratada pela legislação, pois já é previsto o aborto em caso de estupro. Observamos nas formulações do sujeito-aluno o funcionamento da memória discursiva, aquilo que já foi dito em algum lugar em determinada situação, condições de produção e que reverbera em outros discursos. O aluno tem a ilusão de ser o dono desse discurso quando, na verdade, retoma sentidos preexistentes (ORLANDI, 2020). É dessa forma que somos afetados pela ideologia, e o que, na Análise de Discurso, constitui o esquecimento número um, aquele em que o sujeito se vê como origem dos sentidos, M. Pêcheux (1988).

Já o aluno A-03 escreveu sobre o tema "xenofobia" sobre o qual foi sucinto ao construir suas formulações. Começou o texto com uma afirmação de que esse problema recebe pouca visibilidade social "No Brasil a xenofobia é uma pauta que não se discute com frequência, o país muitas vezes fecha os olhos para não ver o problema...". Além disso, deixa clara sua posição sobre o tema "xenofobia **é um assunto sério que deveria ter mais conhecimento**, assim, talvez as pessoas iriam se conscientizar". Na textualização de seu ponto de vista, o sujeito-aluno mostra sua interpretação sobre o tema, a qual advém das suas leituras de arquivo, dos conhecimentos constituídos ao longo das atividades. O sujeito-aluno ainda retoma seu arquivo de leitura ao citar como ocorre a xenofobia e os lugares de manifestação desse preconceito "a maioria das pessoas cometem esse crime através de brincadeiras e piadas de mau gosto, essas piadas são feitas principalmente **nas redes sociais**, como, **twitter, instagram, facebook**, entre outros, por acharem que **internet** é uma terra sem lei". Durante a apresentação do seminário, questões como essas foram apresentadas e discutidas em sala, a fim de que os alunos pudessem, por meio de seus gestos de interpretação, não só formular suas opiniões, os sentidos com que se identificavam, como também explicar o porquê tomaram esse posicionamento

sobre o tema. Este aluno, em sua posição-sujeito responde de forma conseqüente ao seminário em que este e outros assuntos foram discutidos. O que fica visível em sua argumentação bem sustentada.

Outros dois sujeitos-alunos escreveram sobre essa temática A- 04 e A-05, assim referenciados. Ambos os alunos se inscrevem em uma formação discursiva que se opõe a prática da xenofobia. O aluno A-04 expõe suas formulações em apenas um parágrafo no qual chama nossa atenção o fato de o aluno não fazer uso da pontuação, mas foi fator que não o impediu de articular sua argumentação “seria melhor se nesse mundo várias pessoas pudessem viver sem precisar as pessoas ficarem julgando por você ser **estrangeiro e nem por sua cultura e nem por sua crença e nem pelo seu jeito de falar [...]**”. O aluno compreendeu que a xenofobia é caracterizada pelo preconceito contra estrangeiros, ou estranhos, por pessoas que apresentam uma cultura e idiomas diferentes e argumenta “tem várias pessoas que são discriminadas só por falar em Português **as pessoas estava xingando a Estrangeira só por causa disso**”. Aqui a aluna faz referência à discussão feita em sala sobre matéria veiculada na mídia a qual apresenta relatos de brasileiros que dizem ter sofrido xenofobia em Portugal por falarem Português como falamos no Brasil. Vale ressaltar que essa temática foi escolhida pelo aluno e seu colega de trabalho para a apresentação do seminário. No entanto, durante a atividade oral, o sujeito-aluno se mostrou inseguro e nervoso e não quis apresentar o seminário, discutir com a turma o assunto. O aluno é extremamente tímido em sala, não se inclui nas discussões que são levantadas, mas, na escrita, demonstrou suas leituras e conhecimentos sobre o tema, conseguindo argumentar. Por isso, no trabalho com a argumentação, é importante o professor proporcionar diferentes condições de produção para que os sujeitos-alunos possam historicizar seu discurso, tomando sua posição de sujeito-autor.

Na mesma linha de posicionamento, o A-05 também argumenta contra a xenofobia “Em minha opinião os governantes deveriam dar mais atenção para esse problema grave que é bem comum no Brasil, principalmente **com pessoas do nordeste** que sofrem **discriminação às vezes apenas pelo modo de falar e de vestir**”. Como a xenofobia é uma prática preconceituosa, com culturas diferentes, o sujeito-aluno relacionou tal ato ao que ocorre com o povo nordestino no Brasil, pessoas que sofrem discriminação por estarem situadas em uma região mais pobre do país, seca e com grande concentração de pessoas afro-descendentes e indígenas, fatores que são vistos como inferioridade por cidadãos de outras regiões e que levam

também a desvalorização do sotaque e da variação linguística da região. O sujeito-aluno conclui o texto apresentando medidas que considera necessárias para combater esse problema “e também dar mais **locais de fala** para pessoas que sofrem e sofreram com a xenofobia **fazendo assim que as pessoas se conscientizem** a não praticar mais esse crime”. Observamos como o aluno entende que o silêncio não é uma opção para combater o preconceito, mas, sim, a discussão sobre o problema.

Sobre o tema da violência doméstica, o aluno A- 06 começa afirmando que no Brasil esse é um problema grande e aponta uma das causas “as pessoas que sofrem esse tipo de violência das muitas vezes ficam **caladas** tem medo de denunciar o agressor.”. Em seguida, expõe sua formulação sobre o tema “Na minha opinião, para acabar com a violência é motivar as pessoas a **quebrar o silêncio**, [...]”, o sujeito-aluno continua apontando medidas que entende como necessárias para combater esse problema. Depois, volta a dar ênfase a seu posicionamento “O que eu penso sobre a violência doméstica é que muitas mulheres **sofrem caladas** com medo de perder seu marido ou também de não poder sustentar seus filhos” e continua “por isso eu penso que nós **devemos quebrar o silêncio e incentivar as pessoas a quebrarem o silêncio.**” Percebemos que o sujeito-aluno insiste no argumento de que há falta de denúncia, ou seja, o silêncio em relação a quem sofre e a quem presencia esse tipo de crime é um dos fatores que tornam esse problema muito grande no país. O silêncio é a base de seu argumento.

Essas formulações nos mostram que o sujeito-aluno, desde o início do texto, sustenta sentidos em direção a uma formação discursiva que se opõe à violência contra a mulher. Esses discursos retomam discursividades muito presentes na sociedade em relação as causas dos elevados números de persistência da violência contra a mulher. Desse modo, o sujeito-aluno propõe formas para quebrar o silêncio fazendo sugestões: “para acabar com a violência é motivar as pessoas a **quebrar o silêncio**, criar projetos educacionais para poder educar as crianças para que no futuro elas não cometam essa violência e também a **não ficar calada** quando sofrer esse tipo de violência [...]”. Vemos, pois, que a educação é um argumento que ele sustenta contra a violência doméstica. Ao propor uma solução para o problema da violência contra a mulher o sujeito-aluno argumenta fazendo um movimento de evocar outros discursos como “é preciso dar condições para as mulheres denunciarem”, “é preciso garantir proteção às mulheres”, “é preciso ensinar o respeito às mulheres”. Estes argumentos envolvem as políticas públicas.

Ainda sobre essa temática, os sujeitos-alunos A-07 e A-08 também se posicionaram e argumentaram mostrando estar em uma formação discursiva contrária à violência doméstica. Nesse sentido, o aluno A-07 escreveu “Eu penso que as mulheres tem q denunciar quando ser violentada, muitas das vezes ha casos em mulheres por ser muito violentada não acabam resistindo e perdem a vida [...]”. Para mostrar a importância da denúncia o aluno aponta a morte como uma das consequências do silêncio da vítima. Para finalizar sua argumentação sobre esse tema, o sujeito-aluno ressalta que “O Brasil é um dos países com mais violência contra a mulher **uma posição não muito boa** para uma das maiores nações muitas mulheres morrem no mundo **mortes que poderiam ser evitadas através de denúncias.**” Percebemos aqui que o aluno foi recorrendo ao seu arquivo de leitura para que pudesse escrever, mostrar seus conhecimentos sobre o tema e argumentar. Notamos a preocupação em atender a um pedido da professora “escreva sobre “tal” tema”. Aqui ocorreu aquilo que, segundo Orlandi (2020), constitui as formações imaginárias, ou seja, a posição que os interlocutores ocupam socialmente projetam-se, no discurso, pelas imagens que um faz do outro, e influenciam as formações discursivas na argumentação. O aluno pensa que o professor quer saber o que ele conhece sobre o tema e começa a juntar tudo aquilo que vem em sua mente para atender à solicitação feita, por isso, ao mesmo tempo em que trata do Brasil, amplia sua argumentação ao tratar da questão da mulher no mundo.

Ademais, o sujeito-aluno escreve um parágrafo em que faz uma reflexão sobre a violência atribuindo tal ato à maldade humana “No mundo **não deveria existir maldade** entre os seres vivos se tivesse pelo menos isso o mundo seria completamente diferente[...]” ainda convida seu leitor a imaginar um mundo mais respeitoso sem violência “já pensou um negro em qualquer lugar do mundo poder andar na rua e não ser chingado ou até espancado até a morte por ser negro, ou uma pessoa que se atrai por **seres diferentes** não terem chance e conseguir um emprego formal por que e “gay””. O aluno usa o termo “seres diferentes” para se referir a pessoas que são atraídas por outras do mesmo sexo: homossexuais. Percebemos uma certa insegurança para nomear esse tipo de relação sem se mostrar preconceituoso, pois no mesmo trecho ele ainda usa a palavra “gay” entre aspas duplas. Compreendemos que a base da argumentação, aqui, é o combate ao preconceito, seja ela por questão de raça ou gênero. Ao tratar dessas questões, o

aluno aborda outros dois temas que foram trabalhados no seminário: o racismo e o respeito à comunidade LGBTQIA+.

Já o sujeito-aluno A-08 argumenta sobre outro ponto importante em relação a violência contra as mulheres “**Existe leis** que atuam sobre esse tipo de caso, porém se um homem agride uma mulher porque ele pensa que ela é sua propriedade, **não será parado por uma lei escrita** e eventualmente irá ignorar a medida de distanciamento e no pior dos casos mas que acontece com bastante frequência cometerá um assassinato.” Ao longo de todo o texto o sujeito-aluno constrói sua argumentação mostrando que ter leis não é suficiente para combater esse problema no Brasil, pois, segundo ele “As leis em minha visão são mal aplicadas”. No entanto, para justificar esse argumento o aluno aponta questões sociais e culturais “casos que a mulher é dependente financeiramente do agressor”, “a família muitas vezes não quer ela de volta”, “ela acha normal que aconteça agressão por que cresceu vendo sua mãe sendo agredida por seu pai ou padrasto” e finaliza dizendo “E existe uma lei cobre isso!”. Aqui observando uma indignação do aluno ao dizer que as leis não se aplicam a essas questões, ou seja, de nada adianta ter leis se a violência contra a mulher envolve outros problemas que não têm sido tratados.

O sujeito-aluno A-09 trabalha sobre o tema do preconceito com a comunidade LGBTQIA+ sobre o qual o aluno afirma haver direitos “existem mais de 5 direitos e leis. mais mesmo tendo estes direitos e leis eles são efetivados claro que na maioria das vezes sim mas ainda existem excetos casos cujo isto não é muito regulado.” Percebemos que o aluno escreve de forma confusa seus argumentos por ainda ter dificuldades com a escrita formal. Todavia, é possível notar sua inscrição em uma posição a favor da discussão sobre esse tema na escola, especificamente no ensino fundamental, não apenas no ensino médio onde ele afirma geralmente ocorrer “na minha acho que o ensino seria mais aberto se adquerisem esse tema nas escolas fundamentais”. O termo “adquerisem” foi usado no sentido de “discutissem” ou “abordassem”. Já o termo “aberto”, pelas condições de produção, como o aluno formula seus sentidos, entendemos que foi empregado no sentido de dizer que seria uma forma da escola ser mais respeitosa com a diversidade de gênero e ensinar isso desde o ensino fundamental. O aluno ainda aponta o motivo pelas escolas não abordarem essa temática “abordado esse tema com menores por achar que influência. Mas em meu ver nada é influência e sim respeito.” Ele percebe que o preconceito também está presente nas instituições de ensino que refletem o comportamento da

sociedade a qual ainda se mostra muito conservadora em relação às questões de gênero, pois entende que falar do assunto é disseminar uma ideologia de gênero. Nesse sentido, o aluno se posiciona contra uma formação discursiva conservadora em relação a questão LGBTQIA+. Segundo Orlandi (2005, p. 115),

O espaço de interpretação no texto materializa diferentes formações discursivas que se apresentam nessa partição do texto. Em outras palavras, os significantes se materializam na historicidade, em sua disposição temporal ou espacial, na medida em que se coloca o discurso em texto, “refletindo” nele o jogo ideológico.

Vemos nas formulações dos sujeitos-alunos a materialização de discursos que partem de formações discursivas diferentes, por exemplo, o argumento sobre a importância de falar da questão do respeito à comunidade LGBTQIA+ se opõe ao discurso conservador o qual acredita que se a escola abordar esse tema pode influenciar negativamente as crianças sobre a questão de gênero. O aluno discorda da posição que enxerga na escola, porque acredita que pela educação se ensina a respeitar o diferente e não influenciar. Ele está em uma formação discursiva criticando outra e materializa isso em seu texto refletindo o jogo ideológico.

Observamos na textualização de seus argumentos que o sujeito-aluno escreve confusamente, apresenta dificuldades de articular suas formulações, pois apresenta falhas no domínio formal da língua. Todavia, durante as aulas o aluno foi muito participativo, com um bom domínio oral de seus argumentos. O aluno falha na relação com a materialidade da língua ao não conseguir dizer, na escrita, o que ele já sabe significar sobre determinado assunto.

O sujeito-aluno A-10 contemplou em sua textualização dois temas diferentes que foram abordados ao longo das apresentações do seminário. O texto foi dividido em dois parágrafos curtos; no primeiro, o aluno apresentou uma opinião sobre a violência contra a mulher em que afirma “**Eu acho** que o país pouco se importa com isso A violência contra a mulher”, “**as leis são falhas** muitas mulheres perdem suas vidas por conta de um relacionamento conturbado no Brasil:”. O aluno se inscreve em uma formação discursiva também contrária à violência, apontando a falha nas leis como um fator que contribui com a morte de muitas mulheres, porém sua argumentação foi pouco desenvolvida não sustentando seu posicionamento e com pouca possibilidade de deslocar outros argumentos.

No segundo parágrafo, o tema tratado é o racismo “Agora o assunto sobre o racismo pessoas **negras ou Pardas sofrem** constantemente **com a Discriminação e com O racismo** ha muitos **casos e mortes** ou agressão isso acontece diariamente no Brasil a **cerca de 500 B**, De casos de racismo que terminaram em morte como o caso moisé.” Essa foi toda a formulação sobre o tema. O aluno destaca a questão do número de agressões apresentando um dado, porém sem citar a fonte, o que torna seu argumento pouco consistente. Ao final cita o caso de grande repercussão na mídia do imigrante congolês que foi espancado até a morte em um quiosque no Rio de Janeiro. Esse crime violento levantou muitos debates acerca do racismo e da xenofobia no Brasil. Notamos que, apesar das dificuldades no domínio das normas de escrita, o aluno aciona seu arquivo de leitura e argumenta em direção de um posicionamento.

Vale ressaltar aqui que o grupo ao qual o aluno pertencia ficou responsável por abordar o tema “Racismo”, porém a seminário não foi apresentado, várias oportunidades foram dadas para fazerem a apresentação oral, mas os alunos se recusaram. Esse é um dos problemas que certamente grande parte dos professores enfrentam: o baixo envolvimento dos alunos nas atividades, principalmente nesse momento pós-pandemia em que não estavam acostumados com cobranças e datas a se cumprir. Apesar disso, durante as apresentações dos colegas, o aluno interagiu, debateu nos momentos oportunos.

#### 4.2. Processo discursivo e processo de reescrita

Para o desenvolvimento da reescrita dos textos, trabalhamos com a noção de *processo discursivo*, trabalhando com o uso de sinônimos, substituição, reformulação e ressignificação. Segundo M. Pêcheux, “a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc, que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada.” (1988, p. 161).

Nosso objetivo era o de mostrar, para os alunos, que o texto não finaliza em sua primeira versão e que o mesmo argumento pode tomar caminhos discursivos diferentes de acordo com a formação discursiva do sujeito. Sendo assim, propusemos a *reescrita* de trechos retirados das produções deles, em que cada aluno deveria

reescrever o mesmo argumento para depois fazer a leitura e vermos como cada um reorganizou o texto.

Ao apresentar o primeiro recorte de texto no slide, perguntei aos alunos se eles conseguiram entender o argumento, se, na opinião deles, teria algum problema na escrita do texto que impedia o entendimento. A maioria dos alunos apontou apenas os problemas de gramática como a troca de “mas” por “mais”, erros de concordância, grafia incorreta e as repetições de palavras. As questões que tradicionalmente são tratadas na coerência, no uso dos articuladores argumentativos e pontuação passaram despercebidos. Compreendemos que nossos alunos estão acostumados a serem cobrados por uma escrita “correta” gramaticalmente que, diante de um texto, pouco estão habituados a observarem a argumentação, a questionarem ou comentarem opiniões sobre o que leem na escola. Todavia, pedi para que observassem a argumentação e perguntei se achavam que teria uma outra maneira de formular aquilo que foi escrito pelo autor do texto. Eles concordaram que sim, então propus a atividade de reescrita para a turma. Mesmo aqueles alunos que não haviam produzido a primeira versão do texto ou participado do seminário, puderam desenvolver a atividade, porém apenas dois alunos desses quiseram participar fazendo sua reescrita.

Essa prática discursiva foi um momento muito importante de ressignificação de argumentos, mas um grande desafio que encontramos ao retomar as atividades foi o envolvimento dos alunos; alguns não se interessaram pela prática, demonstrando-se desatentos e direcionando sua atenção para seus celulares. O pós-pandemia tem sido um momento difícil, principalmente com os adolescentes de nono ano. Muitos têm sido infrequentes na escola e outros, após as férias, já desistiram do ano letivo, uma vez que se consideraram reprovados devido aos seus números de faltas.

Após a reescrita do primeiro recorte, os sujeitos-alunos fizeram a leitura dos seus textos e puderam perceber que cada um reformulou de uma forma, alguns acrescentaram informações, outros disseram de outro modo o que já estava escrito, mas usando outras palavras e reorganizando o texto. Essa atividade foi imprescindível para que pudessem perceber que um argumento pode apontar para diversos sentidos de acordo com a posição-sujeito assumida com a qual o sujeito se identifica.

Junto com os alunos fiz a reescrita na lousa de uma outra versão. Devido às discussões e às leituras, tivemos que continuar com a atividade de reformulações de recortes em outra aula. Entregamos as redações corrigidas e orientamos os alunos

que poderiam começar, caso desejassem, a reescrever seus textos em casa, uma vez que já haviam recebido as redações corrigidas, com as orientações e apontamento dos aspectos problemáticos dos textos. Lembramos aqui que tínhamos 10 textos corrigidos dos quais aguardávamos a reescrita.

Ao retornarmos nossa atividade, na semana seguinte, uma aluna comentou “professora, não quero reescrever esse meu texto, já mudei de opinião, então, posso fazer outro?” Essa questão me permitia trabalhar, quanto ao processo discursivo, com a ressignificação. Expliquei que era possível sim, que eu já esperava que isso pudesse ocorrer com algum aluno, uma vez que o tema foi debatido e vários argumentos de diferentes posições-sujeito foram abordados, sendo assim, é comum que ocorra, após uma reflexão, a mudança de uma posição sobre o tema.

Interessadas sobre o que levou a aluna a ter essa mudança de posição sobre o tema, questionamos sobre o motivo e ela nos respondeu que havia conversado com outras pessoas que tinham uma posição diferente sobre o assunto e isso a fez pensar sobre outras questões que não havia refletido antes.

Continuamos nossa atividade de reformulações de trechos retirados dos textos dos alunos. Ao expor no quadro o seguinte recorte “Também tem a questão, que quando uma pessoa comete um ato sexual, ela já deve estar ciente dos riscos que podem ocorrer.” os sujeitos-alunos começaram a sugerir, a apontar os aspectos que consideravam problemas na escrita. Uma aluna apontou “professora, essa palavra “comete” ficou estranha, parece que fala de um crime”. A discente que fez essa observação é uma aluna que destoa dos demais colegas por apresentar um nível de leitura mais alto. Ela conseguiu observar com mais facilidade o problema relativo à escolha vocabular feita pela colega. Outros pequenos trechos foram expostos para os alunos, oralmente, irem dando sugestões de trocas de vocábulos, sinônimos, paráfrases, e fazerem novas reformulações. Ao concluirmos essa atividade, retomamos a redação que eles haviam recebido corrigidas e orientamos para começarem suas reescritas em sala de aula.

Alguns alunos começaram a adiantar a reescrita dos textos em casa, por isso, em sala de aula, já me apresentaram para que eu pudesse ler e orientar. Ao ler os textos em voz alta e tendo os sujeitos na posição sujeito-autor, do lado, eles percebiam aspectos problemáticos no texto que não haviam percebido antes e alguns comentavam “eita professora, repeti a mesma palavra novamente” outros percebiam que alguns trechos não estavam tão claros como imaginavam ou que não tinham

conseguido escrever o que desejavam. Essa atividade foi muito importante, pois nos ajudou a perceber que a leitura atenta é um dos desafios para os alunos e acarreta mudanças importantes nos textos.

Além disso, observávamos que, durante as reescritas em sala, os alunos trocavam seus textos para que um pudesse ler o texto do outro, a fim de terem uma segunda opinião, chegavam a debater sobre o que tinham escrito e, desse modo, ajudavam-se. Algumas vezes, quando apontávamos algum argumento que ainda precisava ser reescrito, comentavam “bem que “fulano” falou que esse trecho não estava bom, que não tinha entendido”. Apesar das opiniões dos colegas, percebemos que, por vezes, só reconheciam a existência do problema quando a professora apontava. Isso demonstra que ainda permeia em nossos alunos a imagem do professor detentor do conhecimento, aquele que tem autoridade para corrigir e dizer o que deve ser mudado.

Esse processo de sentar com os alunos, reler os textos, e orientá-los na reescrita, se estendeu por pelo menos por duas aulas. Na reescrita dos textos, fizemos marcações e escrevemos qual era o aspecto a ser reformulado ou corrigido no local. Apesar disso, alguns discentes ainda ficavam inseguros sobre o que mudar no texto, ou como, e vinham nos perguntar. Nesse momento, orientávamos perguntando o que eles queriam dizer para ajudá-los a perceber o que faltou, o que precisava mudar, reformular ou retirar. Com isso, os textos passaram por várias versões, trechos foram escritos e reescritos para que chegássemos a um produto final, à unidade de sentido que analisaremos. Ao final desta prática, tivemos 5 textos reescritos sobre os quais iremos debruçar nossas análises a seguir.

Vale ressaltar, aqui, também, que, durante o desenvolvimento dessa atividade, aos alunos que até aquele momento não haviam desenvolvido a proposta de escrita, foi dada uma outra oportunidade para que pudessem escrever. No entanto, esses alunos não demonstraram interesse pela prática e, em diversos momentos, atrapalharam o andamento da aula com conversas e brincadeiras, por isso tivemos a necessidade de propor atividade da apostila de estudos para que pudéssemos continuar com o trabalho de orientação da reescrita dos outros sujeitos-alunos.

Ademais, ressaltamos que os alunos, em geral, não estão muito acostumados a terem que refazer uma atividade, por isso percebemos resistência em trabalhar novamente com o mesmo texto. No dia agendado dessa atividade, por exemplo, dois alunos informaram que não haviam trazido o texto, disseram ter deixado em casa. Em

nossa experiência em sala de aula, entendemos que essa é uma estratégia que geralmente os alunos utilizam para não refazerem uma atividade. Então, a esses alunos, sugerimos que reescrevessem em casa e trouxessem na aula seguinte, no entanto, toda vez que os textos eram solicitados, os discentes se justificavam e não entregavam as reescritas. Por isso finalizamos nosso trabalho com cinco produções finais.

Após os alunos reescreverem seus textos sob orientação das correções e explicações feitas em sala de aula, propusemos a digitação dos textos no Chrome Book disponibilizado pela escola para que pudéssemos, posteriormente, expor os textos de modo a facilitar a leitura. Assim, separamos uma aula para que os sujeitos-alunos fizessem a digitalização. Entendemos que os textos, em termos da escrita formal, ainda apresentam alguns desvios, mas esse foi o resultado ao qual chegamos com nossos discentes. Durante o processo de reescrita, nos ocupamos em tratar, juntamente com os alunos, dos aspectos\* formais, dentro das necessidades de cada texto. Com isso, conseguimos melhorar a organização dos parágrafos e da pontuação.

Durante a digitação dos textos, observamos um sentimento de satisfação dos discentes ao concluírem seu trabalho, fazendo uso de um recurso tecnológico. Esses demonstravam um sentimento de valorização daquilo que haviam produzido ao colocarem o texto em um modelo de formalização da escrita.

Para finalizarmos o nosso trabalho, escolhemos uma aula para que os alunos, na posição-sujeito autor, pudessem divulgar a versão final dos textos para os demais colegas em sala de aula. Sendo assim, após a digitalização, os alunos encaminharam suas produções para que pudéssemos imprimir e devolvermos a eles. Assim, no dia agendado, já na penúltima semana do desenvolvimento de nosso projeto, os alunos fizeram suas apresentações para a turma e, depois, expuseram seus textos, em um mural previamente preparado, para que os demais alunos da escola pudessem conhecer os argumentos de nossos sujeitos-alunos sobre temas tão importantes que fazem parte de suas vivências.

Até chegarmos nessa etapa final de nosso trabalho, passamos por alguns percalços que dificultaram dar sequência às atividades, a fim de concluirmos a prática dentro do cronograma previsto. Isso porque, nas escolas públicas de Mato Grosso, no ano de 2022, começou a ser implantado um Sistema Estruturado de Ensino o qual, como forma de medir a aprendizagem dos alunos e eficiência do material, propõe a aplicação de diversas provas, as chamadas Avaliações Externas. Contudo, essas

avaliações, apesar de serem de conhecimento de todos que elas teriam que ser aplicadas, não tinham datas previamente definidas nem estavam previstas no calendário anual da escola, sendo assim, diversas vezes tivemos que interromper nosso trabalho para que pudéssemos atender às exigências do Estado. Essas determinações incluíam não só aplicar as provas como preparar os discentes para tal evento, conforme instruções previamente definidas. Esse novo fator educacional, somado aos feriados no mês de novembro, comprometeram metade de nossa carga horária do mês. Em determinado momento, tivemos que solicitar a gestão escolar a escolha de outro dia para aplicação de uma terceira avaliação anunciada, a fim de que nosso trabalho não fosse prejudicado. A coordenação, ciente da importância da atividade que desenvolvíamos, atendeu-nos prontamente.

Diante das situações que vivenciamos na aplicação de nosso projeto, entendemos que o trabalho do professor é constantemente prejudicado por diversos fatores e, ser um agente transformador, nas condições de produção da educação pública, tem sido cada dia mais desafiador, seja pelas condições sociais vividas por nossos alunos seja pelo extremo processo burocrático ao qual temos que nos sujeitar que, de modo furtivo, retira nossa autonomia em sala.

#### 4.3. Análise das produções finais

A seguir, estamos dispondo um quadro com os textos finais que iremos analisar, considerando o processo discursivo segundo a Análise do Discurso.

Quadro 2: Textos reescritos – versão final<sup>6</sup>

Aluno	Tema
A- 02	Legalização do aborto
A-03, A-05	Xenofobia
A- 06	Violência Doméstica
A – 09	Preconceito contra a comunidade LGBTQIA+

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O aluno A-02, no texto reescrito sobre a legalização do aborto, apresenta um novo posicionamento sobre o tema. O aluno que antes se posicionava contrário à

---

<sup>6</sup> Os textos estão disponíveis, na íntegra, no apêndice.

prática, agora oscila entre sentidos, uma vez que afirma ter dois pontos de vista diferentes, escrevendo que, do ponto de vista religioso, não seria o certo, mas que se fosse aprovada tal prática no Brasil, não se posicionaria contra. Esse resultado mostra que ele se deslocou no processo de significação face ao processo argumentativo.

Quadro 3: Recorte do texto produzido pelo aluno A-02

1ª versão:	“A legalização do aborto no Brasil ainda não foi aceita, mas em minha opinião, em certos casos deveria ser legalizado, por exemplo em caso de estupro tanto faz adulto ou infantil, já em outros casos, como uma gravidez indesejada. Eu acho certo não ser legalizado, pois existem vários meios de prevenção, Em posto de saúde tem preservativo...”
2ª versão	“Então, eu tenho dois pontos de vista diferentes, em questões de religiões não seria o certo a aprovação do aborto, mas se no Brasil o aborto fosse permitido para todos os tipos de casos, não só o estupro, não haveria problema nenhum para mim. Não sou uma pessoa contra o aborto, pois, hoje em dia, não é todos que têm uma boa condição financeira, e estar preparada mentalmente também é de suma importância para ter um bebê, pois a maioria da depressão pós-parto existente é por causa de gravidez não planejada, que causa sofrimento para mãe e ao bebê, por isso não sou contra.”

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observamos aqui uma desestabilização de sentidos que demonstra que o aluno reconhece as possibilidades de argumentação sobre o tema, mostrando que existem posições contrárias à posição que ele sustenta. Esse pode ser o resultado dos discursos religiosos que fazem parte de sua vivência e de novos argumentos aos quais o aluno passou a ter acesso ao abrirmos o tema para discussão. Isso é percebido na conclusão de seu texto:

Quadro 4: Recorte do texto produzido pelo aluno A-02

1ª versão:	“Então em minha opinião o aborto deveria ser legalizado dependendo da situação ocorrida.”
2ª versão:	“O aborto é um assunto muito delicado, cada um tem o seu ponto de vista e a sua opinião, e essa é a minha opinião, não julgo quem pensa de outra forma.”

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Além disso, observamos o efeito da argumentação o qual mexe com os sentidos estabilizados, possibilitando novas direções, pois, ao reescrever acrescentando “não julgo quem pensa de outra forma” o aluno reconhece a

necessidade de respeitar aqueles com posições diferentes. É assim que se constitui o processo de produção de sentidos, na possibilidade de reformulação de argumentos, sabendo que esses podem assumir outras direções.

Na versão final do sujeito-aluno A-03, há uma ampliação de sua posição sobre o problema da xenofobia ao acrescentar que a xenofobia é uma prática muito realizada no Brasil e que precisa ser tratada com mais rigidez. Além disso, aponta as mídias - as redes sociais, internet e televisão - como importantes meios para discussão dessa temática e que podem contribuir no processo de combate desse crime. O sujeito-aluno reformulou seu argumento sobre a rigidez substituindo “devem criar mais leis rígidas” para “não é tratado de forma rígida”. Há um deslocamento de percepção do tratamento da xenofobia pelas autoridades, não se trata apenas de criar leis, mas, sim, tomar medidas mais eficazes de combate ao problema.

Quadro 5: Recorte do texto produzido pelo aluno A-03

1ª versão:	“Os governantes devem criar mais leis rígidas como a aplicação de multas pois assim deveria diminuir os casos de xenofobia no Brasil.”
2ª versão:	“A xenofobia é uma prática muito realizada no Brasil e esse problema não é tratado de forma rígida por nossos governantes, pois eles não tomam medidas mais sérias como multas e reclusão mais altas contra pessoas que praticam esse ato.”

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O sujeito-aluno A- 05, ainda sobre o tema xenofobia, mantém sua posição contrária a xenofobia em sua argumentação sobre o tema e demonstra ter ampliado seu conhecimento a respeito do assunto, uma vez que procura definir o que é xenofobia no início do texto, o que não tinha sido feito na primeira versão:

Quadro 6: Recorte do texto produzido pelo aluno A-05

1ª versão:	“No Brasil xenofobia é uma prática que não se discute com frequência, o país muitas vezes fecha os olhos...”
2ª versão:	No Brasil, a xenofobia faz referência ao ódio, receio e rejeição em relação a pessoas de outros países, raças, culturas e costumes, é uma pauta pouco discutida, pois o governo não dá atenção para o problema...”

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essa reformulação demonstra que o sujeito-aluno, para reescrever seu texto, teve a necessidade de voltar a ler sobre o tema, a fim de ampliar seu arquivo de leitura

e sustentar sua posição. Buscou elaborar melhor seu argumento apresentando situações em que a xenofobia geralmente ocorre:

Quadro 7: Recorte do texto produzido pelo aluno A-05

2 <sup>a</sup> versão:	“podemos ver isso em eventos que unem várias etnias como a copa do mundo, conseguimos ver vários torcedores de diversos países destilando ódio contra torcidas e até mesmo jogadores, apenas por suas culturas e costumes. Outro exemplo de xenofobia são os comentários desnecessários aos cantores asiáticos, quando os fãs de música pop olham os artistas asiáticos tendo a mesma visibilidade que os cantores americanos, os fãs se sentem "ameaçados”
------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ainda observamos o efeito da paráfrase em que ocorre a troca das expressões “fecha os olhos” para “o governo não dá atenção para problema”, “por acharem que a internet é uma terra sem lei”, por “por acharem que não existem punições para esse crime por ter sido cometido virtualmente.”. Com essas mudanças, o sujeito-aluno, enquanto sujeito-autor, constrói uma nova versão para o texto dentro de sua formação discursiva. Isso nos mostra que um texto pode ter várias versões. Segundo Orlandi (2022, p. 10), “O sentido labora a sua materialidade nas diferentes versões”. Assim, a aluna elabora, conforme afirma a autora (2022, p.11) “suas possibilidades de significar, ressignificar, reformular, deslocando-se na conquista de sua autoria.” O que foi possível ocorrer promovendo condições para o aluno argumentar.

O sujeito-aluno A-06, no tema sobre a violência doméstica, organizou os parágrafos de seu texto em períodos, o que facilitou a leitura e entendimento de sua posição, que permaneceu contrária à violência doméstica. Além disso, deixa claro o sujeito responsável pelas ações que menciona como necessárias para acabar com a violência doméstica “devemos”, o que não era expresso na primeira versão. Ao apresentar um sujeito na primeira pessoa do plural o aluno, como cidadão, responsabiliza-se juntamente com toda a sociedade como responsáveis por desenvolver medidas que visem combater o problema da violência doméstica.

Ademais, no último parágrafo, ao reformular o texto, o sujeito-aluno retira uma parte:

Quadro 8: Recorte do texto produzido pelo aluno A-06

1ª versão:	“O que eu penso sobre a violência doméstica é que muitas mulheres sofrem caladas com medo de perder o seu marido ou também de não poder sustentar seus filhos porque muitas mulheres passam a depender do marido não porque querem e sim porque isso faz parte da violência do homem não deixar a mulher estudar, trabalhar ou sair ou seja muitos homens usam mulheres para como fossem objeto que so faz comida para ele, limpa ele ou até mesmo usar a mulher para os seus desejos, por isso que eu penso que nós devemos quebrar o silêncio e incentivar as pessoas a quebrarem o silêncio. .”
2ª versão:	“O que eu penso sobre a violência doméstica é que muitas mulheres sofrem caladas com medo de perder o marido e não poder sustentar os seus filhos. Os agressores geralmente usam suas vítimas como objeto e que só devem fazer comida para ele, limpá-lo, satisfazê-lo e gerar filhos, ou seja, a vítima não pode sair, estudar, trabalhar e até não tem como denunciar, pois ela não pode sair e nem ter um celular. Por isso que eu penso que nós devemos quebrar o silêncio e motivar as pessoas a não sofrerem caladas.”

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nessa reformulação, o aluno diz de outro modo o que havia escrito antes. Temos a eliminação de algumas palavras repetidas como “porque” e, ao final do parágrafo, a oração “incentivar as pessoas a quebrarem o silêncio”, foi substituída por “motivar as pessoas a não sofrerem caladas”. Esse é o efeito metafórico construído no deslizamento de sentidos em que “quebrar o silêncio” deslizou para “não sofrerem caladas”. Esses argumentos pertencem a uma formação discursiva que entende que as mulheres que não denunciam sofrem caladas.

O sujeito-aluno A-09, em sua reescrita do texto com a temática sobre o preconceito contra a comunidade LGBTQIA+, reorganiza os argumentos em busca de construir um texto mais claro para o leitor com a utilização de pontuação e mudança da linguagem. No que diz respeito a argumentação, ao reescrever, o aluno retirou de seu texto os argumentos de que os direitos e leis não são efetivos, mas mantém sua posição de que o preconceito contra a comunidade LGBTQIA+ ainda é um tema pouco abordado no ambiente escolar.

No segundo parágrafo de sua reescrita, destaca a questão da importância de abordar esse assunto nas escolas. Nesse ponto vemos um deslize de sentidos, a constituição do efeito metafórico, pois o argumento da primeira versão “abordado esse tema com menóres por achar que efuencia. mas em meu ver nada é enfluencia e sim respeito.” desliza para falar desse assunto é dar “mais oportunidade de as crianças aprenderem a como respeitar as pessoas que têm uma orientação sexual diferente da

tradicional.”. O sujeito-aluno permanece na mesma formação discursiva em que derivam os sentidos de que falar sobre o preconceito contra a comunidade LGBTQIA+ é ensinar o respeito. Ao mesmo tempo, remete a outros discursos que advém de outras formações discursiva, ao reconhecer que há pessoas que acreditam que tratar desse tema é influenciar negativamente as crianças.

Além disso, a palavra “direitos” mencionada no segundo parágrafo do texto inicial, foi usada para se referir a abordagem da temática nas escolas, mas não como a aplicação da lei acontece.

Quadro 9: Recorte do texto produzido pelo aluno A-09

1ª versão:	“mas então como é baseado os direitos da comunidade lgbtqia+ nas escolas Brasileiras, no ensino medio já é mais abordado sobe esse assunto por serem mais Avançado, mas em minha opinião acho que o ensino seria mais aberto se adquerisem esse tema nas escolas fundamentais...”
2ª versão:	“Em minha opinião esse assunto devia ser mais abordado nas escolas como orientação sexual, respeito à comunidade e igualdade social, porque isso...”

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O sujeito-aluno argumenta que falar desse tema “é considerado errado” pelas pessoas que ainda têm uma visão tradicional sobre a sexualidade e critica quando a mesma posição não é tomada contra atos homofóbicos. A versão final deste texto significa os gestos de interpretação, seus argumentos os quais sustentam sua posição-sujeito sobre o tema escolhido.

Para chegar a essa etapa final da construção das textualidades, foi de extrema importância o trabalho de retomada de leitura, a fim de ampliarmos os gestos de interpretação dos discentes. Ademais, com o desenvolvimento desse trabalho de análise dos textos, foi possível observar que os sujeitos-alunos assumiram sua posição de sujeito-autor e, a partir de suas leituras, argumentaram sobre os temas escolhidos, deixando claro suas posições, seus modos de inscrição nas formações discursivas com as quais se identificam na produção de sentidos. Além disso, colocaram em prática os mecanismos necessários para a construção da argumentação, fazendo substituições, reformulações, usando sinônimos e paráfrases, a fim de chegarem a uma unidade de sentido capaz de significar de forma clara seus argumentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, assim, ao que Orlandi (2005) chama de “ilusão da completude”, a imagem do “Um, do Completo, do Acabado, do Finito”. Isso porque sabemos que a unidade textual que construímos poderia ter tomado outros caminhos e pode ainda ser ressignificada por meio de outras práticas que permitam a construção de novos gestos de interpretação. Contudo, o nosso percurso se mostra inédito ao considerarmos as condições de produção deste trabalho e os desafios vivenciados para a prática da argumentação.

Queremos registrar nossas reflexões com o desenvolvimento desta prática a qual foi pensada em um ensino não mais centrado na figura do professor. É importante destacar que começamos a aplicação do projeto no início do segundo semestre do ano letivo, quando os alunos se mostravam animados da volta das férias e estavam bem participativos, o que nos deixou entusiasmadas. Todavia, conforme íamos progredindo nas atividades, percebemos que um dos maiores problemas que ainda dificulta o ensino é a infrequência dos estudantes. Nossa prática colocava os sujeitos-alunos como centro de sua aprendizagem, como sujeito-autor de suas produções, porém, isso só é possível com a garantia de que eles estejam no espaço escolar para serem estimulados e ensinados a assumirem essa posição através da teoria e do método apropriados. Por isso, em alguns momentos, a pouca frequência dos discentes, no desenvolvimento das atividades, reduzia nosso entusiasmo enquanto profissionais.

Com os estudos desenvolvidos ao longo do mestrado, aprendemos que os discentes não nos chegam vazios, como se coubesse a nós preenchê-los com conteúdo e ensinamentos, mas esses trazem suas leituras, aprendizados adquiridos em suas vivências as quais se iniciam com seu nascimento, no convívio familiar e social. Sendo assim, essas experiências precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas e nós, como professores de Língua Portuguesa, autorizados no ensino de leituras, somos privilegiados em poder trabalhar com esses arquivos de leituras que nos chegam, podendo estimular a imaginação, a argumentação, a escrita, entre outras atividades que façam os alunos se historicizar.

Em virtude disso, a leitura foi base para o desenvolvimento deste trabalho com os alunos. Em um primeiro momento, buscamos conhecer quais eram suas leituras, estimulando a participação deles por meio da apresentação de diversas

textualidades. Posteriormente, prezamos pela construção de um arquivo de leitura, a fim de oportunizar ao aluno a possibilidade de produzir novos sentidos a partir de sua realidade social. Desse modo, proporcionamos oportunidade para discussão em que os discentes puderam argumentar sobre as temáticas abordadas pelos textos e, assim, historicizar-se construindo seus sentidos, suas interpretações. Enquanto estávamos no campo da oralidade, tivemos uma maior participação dos discentes, alguns ansiosos para argumentar. Todavia, foram as atividades de escrita, de construção do texto em que encontramos mais resistência.

Em sequência com trabalho, nas atividades de preparação para o seminário, esperávamos a mesma empolgação que encontramos na primeira etapa do projeto. Ao darmos início à construção do arquivo de leitura e elaboração das apresentações, a princípio, os alunos ficaram bem empolgados, mas essa era uma atividade que exigia autonomia, atenção, leitura, seleção de ideias, práticas e gestos com os quais eles não estavam muito acostumados. Vale ressaltar aqui que a pandemia do COVID 19 trouxe consequências significativas para a educação, pois estabeleceu novos hábitos como o uso excessivo dos celulares para jogos, a desregulação do sono, a falta de concentração em atividades escolares de longa duração que, com a volta das aulas presenciais, impactam negativamente na aprendizagem dos adolescentes.

Por isso, ao longo das aulas que dispusemos para essa etapa, vimos o pouco envolvimento dos alunos. Sentíamos que a todo momento estávamos disputando a atenção com os jogos nos celulares, com o cansaço e sonolência, com as brincadeiras e conversas paralelas. Ressaltamos também que nosso intuito aqui não é o de culpar os sujeitos-alunos, adjetivando-os como pouco interessados, mas, sim, ressaltar as dificuldades que o professor precisa driblar para ter a atenção dos discentes. Isso nos fez refletir sobre a nossa prática e a buscar alternativas, a construir condições para que os alunos tivessem mais atenção e aproveitamento das atividades propostas.

Na orientação da pesquisa, sugerimos textos encaminhando seus links nos grupos de WhatsApp da turma, sugerimos um roteiro de pesquisa, dispusemos de tempo com cada grupo para instruir a organização da apresentação. Mesmo diante dessas iniciativas, alguns grupos não conseguiram participar das apresentações, usaram como justificativas a falta de participação dos colegas, o não querer fazer e até mesmo a preguiça. Apesar dessas situações, podemos dizer que os grupos que se dispuseram a expor suas leituras, proporcionaram um momento muito significativo, pois conseguiram trazer informações importantes, levantar debates e, assim, mostrar

para nós que o trabalho do professor não é alcançar a totalidade de seus alunos, mas o de despertar as capacidades daqueles que, mesmo diante das dificuldades, dispõem-se a aprender.

A produção do texto argumentativo foi a atividade proposta para darmos sequência a este trabalho do qual resultaram os textos analisados. Nesse material, pudemos conhecer ainda melhor as leituras de nossos alunos e a quais formações discursivas elas se filiam e, assim, entendermos o funcionamento da argumentação. A respeito disso, Orlandi (2005, p. 68) explica que:

Então, não é no texto em si que estão (como conteúdos) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, um entremeio, ondem jogam os diferentes gestos de interpretação. Não se trata assim nem de marcas visíveis só na língua, ou só ação do contexto: são relações estabelecidas a partir de uma articulação material fundamental, a do texto com o discurso.

Essa relação do texto com discurso e do discurso com a ideologia pôde ser observada no modo como os alunos construíram seus argumentos sobre o aborto, o racismo, a xenofobia, o preconceito, a violência contra a mulher.

Na atividade de reescrita, entendemos como o imediatismo, esse tempo acelerado em que vivemos, reflete diretamente no comportamento dos adolescentes, os quais têm extrema dificuldade em retomar uma atividade já trabalhada. A prática de meditar no texto, de buscar reescrever de outro modo, de verificar as informações, a curiosidade em conhecer novas palavras são vistas pela maioria como cansativas e desnecessárias. Sendo assim, buscamos desestabilizar esses sentidos, mostrando as direções possíveis que um texto pode tomar, que a primeira escrita é apenas uma versão das tantas outras possibilidades. Buscamos despertar nos sujeitos-alunos um entendimento de que sua argumentação demonstra uma posição-sujeito assumida sobre determinado assunto, objetiva a sustentação de sentido em sua posição-sujeito, não se tratando apenas de uma mera reprodução de sentidos socialmente compartilháveis e que, por isso, na elaboração do texto, o processo de substituição e reformulações é importante para a construção de seus argumentos.

Além disso, procuramos ressignificar sentidos já solidificados de que a argumentação é convencer, uma vez que estamos expostos a diferentes formações discursivas e que o que podemos, com nosso movimento argumentativo, é buscar novos sentidos que podem ou não levar os sujeitos a deslocar sua posição. Diferente do que imaginávamos, o sujeitos-alunos compreenderam bem isso ao perceberem

que muitas discussões não levam ao convencimento, mas, em muitos casos, a brigas entre aqueles que assumem posições distintas.

É importante registrarmos que este trabalho nos proporcionou reflexões significativas sobre a abordagem da argumentação em sala de aula, como a prática docente precisa ser constantemente repensada visando proporcionar aos alunos atividades realmente significativas de linguagem. Destacamos a necessidade de o professor elaborar seus planejamentos considerando a necessidade de formar sujeitos críticos e que tenham uma relação amistosa com a sua língua, dando condições de o sujeito-aluno construir suas significações, uma vez que o sistema atual de educação, com seu método de ensino apostilado e ainda tradicional, visa a padronização do conhecimento, não promove ao aluno um espaço de construção do seu dizer. Se não o professor, dentro da instituição autorizada a promover o conhecimento, quem poderia construir esse espaço de significações?

Todavia, para que o professor consiga ser esse intermediário entre o aluno e a construção de sentido, mostrar a ele sua relação com a língua e da língua com o mundo, é necessário que este disponha dos conhecimentos teóricos necessários, como os da Análise do Discurso. Isso porque, para romper com as práticas tradicionais que colocam o aluno na posição daquele que não sabe e o professor na posição do sujeito detentor do conhecimento, o docente precisa estar sensível ao seu papel bem como o da linguagem no contexto escolar. Entender que levar os sujeitos-alunos a construir seu próprio dizer é um modo de tentar quebrar a predominância de uma relação de poder existente que visa reproduzir os dizeres dos “outros” deslegitimando a autoria dos alunos. Para isso, o professor deve assumir a posição de pesquisador sustentando suas práticas nas teorias de ensino.

Entendemos que esse trabalho é apenas uma demonstração de prática que procurou romper com o ensino tradicional ao proporcionar aos discentes a assunção da posição de sujeito-autor. Entendemos que o estudo da Análise do Discurso veio contribuir com o ensino, fazendo-nos refletir sobre a necessidade de construirmos espaços politicamente significados, condições de produção diferenciadas, para os alunos serem autores de seus dizeres. Enquanto profissional da educação, novos sentidos foram significados que não nos permitem mais sermos meros reprodutores do sistema, mas, sim, questionadores que procuram olhar de modo diferente as suas práticas, procurando sempre o caminho para autonomia e criticidade dos alunos por meio do ensino da linguagem, no ensino da Língua Portuguesa.



## 5 REFERÊNCIAS

AFMET, do Blog. <https://blogdoaftm.com.br/charge-vacina/>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

AFMET, do Blog. <https://jeonline.com.br/noticia/23887/vacinas-15>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

AMOSSY, R. **Argumentação e Análise do Discurso**: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação. Ilhéus, n.1, p.129-144, nov. 2011)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.  
DIAS, C. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, Campinas, v. 9, p. 1-14, 2014.

BORGES, João de Campos. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Barra do Bugres – MT, 2022.

CIDINHO E DOCA, Cidinho & Doca - *Rap da Felicidade (Vídeo Oficial)*, YouTube. 06 de dezembro 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7pD8k2zaLgk>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: Especificidades e Limites. **In: Introdução às ciências da linguagem**: Discursos e textualidade. ORLANDI, Eni P., LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs). 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 37-87.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 13ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni. P. Da argumentação na Análise de Discurso. **In: Rede de afetos em discurso**: homenagem a Mônica Zoppi-Fontana, *J.dos S. Biziak et alii (orgs)*, Campinas: Pontes, 2021. p.107/120.

ORLANDI, Eni P. **Processo Discurso, (re) escrita e ensino**. *Leitura*, N° 74, Ano 2022.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 2ª ed. Campinas. *Ed. Da Unicamp*, 1995. p. 151-180.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. 1º ed. Editora Pontes, 2019.

PFEIFFER, Cl. C. **Conhecimento e Escola. Processos de AUTORIZAÇÃO**. In: Educação, Linguagem e, Cultura: abordagens, pesquisas e ensino, Souza, J. A. et al (orgs), 2016.

\_\_\_\_\_ **O lugar do conhecimento na escola: alunos e professora em busca de autorização**. Escritos, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.7, p. 09-20, ago. 2002.

SÁ, Sandra. Sandra De Sá - Olhos Coloridos (Ao Vivo). YouTube. 18 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X2tb8YVfOqI>. Acesso em: Acesso em: 05 de maio de 2022.

SILVA, Mariza Vieira. Texto apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos, realizado em São Paulo, de 12 a 15 de julho de 2000. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69031675-Alfabetizacao-sujeito-e-autoria-1.html>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/barra-do-bugres.html>> acessado em 10/07/2023.

SAUDE, veja. <https://saude.abril.com.br/bem-estar/racismo-e-capaz-de-acelerar-o-processo-de-envelhecimento/>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

## 6 APÊNDICES

## APÊNDICE 01 – Descrição das fases, atividades e metodologias desenvolvidas.

Fases	Atividade	Metodologia
1 <sup>a</sup>	Apresentação da proposta de trabalho a comunidade escolar.	Em reunião com a gestão escolar e os professores foi apresentado o projeto de trabalho. Posteriormente, em sala de aula, foi apresentado aos alunos.
2 <sup>a</sup>	Introdução ao tema argumentação por meio de uma discussão oral.	Nessa aula, introduzimos a argumentação apresentando um roteiro com algumas questões como forma de ter acesso aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.
3 <sup>a</sup>	Ampliando os conhecimentos sobre a argumentação por meio de diversas textualidades.	Apresentamos aos alunos diversos textos como charges, imagens, músicas e poemas para que pudessem comentar sobre os temas e os argumentos identificados por eles naqueles textos.
4 <sup>a</sup>	Levantamento de assuntos atuais sobre os quais os alunos tinham interesse em discutir e aprofundar seus conhecimentos.	Abrimos discussão sobre os temas e elencamos no quadro aqueles que mais interessavam os alunos.
5 <sup>a</sup>	Construção do arquivo de leitura.	Os alunos desenvolveram suas pesquisas e organizaram as apresentações dos seminários. Propusemos um roteiro, algumas questões que poderiam ser respondidas como forma de explorar melhor o

		tema e se organizarem, posteriormente, para a apresentação do seminário.
6ª	Apresentação dos seminários.	Abrimos espaço para que os alunos pudessem apresentar suas pesquisas e também argumentar sobre os temas trabalhados.
7ª	Escrita do texto argumentativo – versão inicial.	Propusemos aos alunos que argumentassem sobre um dos temas trabalhados, deixando clara a sua posição de sujeito-autor.
8ª	Reescrita.	Nessa atividade, os alunos foram orientados, por meio das correções escritas entregues junto com o a primeira versão, e pela de orientação individual em sala de aula. Depois, digitaram seus textos no Chromebook.
9ª	Apresentação e exposição dos textos reescritos – versão final.	Os alunos leram seus textos para seus colegas em sala de aula e depois expusemos no mural da escola para que toda a comunidade escolar pudesse ter acesso.

APÊNDICE 02 – Foto de um dos momentos de preparação dos seminários.

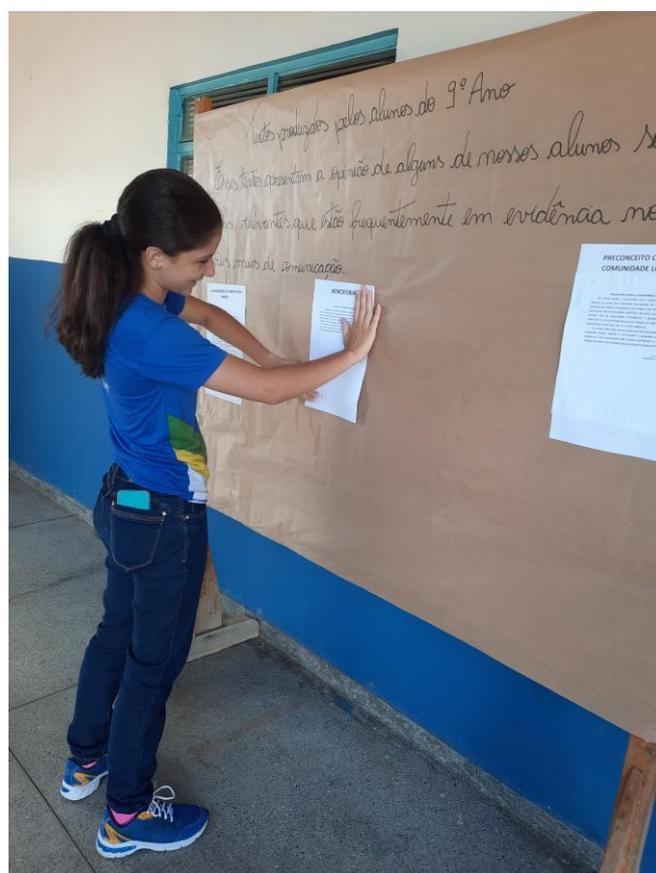


## APÊNDICE 03- Fotos da apresentação de alguns seminários.



APÊNDICE 04 – Foto da apresentação dos textos finais em sala de aula e no mural.





## APÊNDICE 05 – Primeira Produção Textual.

Tema: Racismo

Assinado

05.09.22

Tema Racismo

O racismo é uma coisa que acontece muito pelo mundo inteiro, e as pessoas do mundo elas sabem que isso é crime, mais ainda continuam praticando esse ato e muitas pessoas sofrem com isso, mais por causa da cor da pele e origem Geográfica e uma diferenciação de raças, E também foi uma força motriz por trás do tráfico transatlântico de Escravos e de como os estados que basearam-se na segregação racial, E ainda hoje em dia tem muitas pessoas negras sendo mantidas em cativeiro, mais a muito tempo atrás a escravidão já tinha acabado mais eles ainda ficam usando, mais as pessoas negras para o trabalho forçado, E muitas pessoas de cor negra hoje em dia, (eles ou elas) acabam uma dificuldade de conseguir um emprego por causa da cor da pele.

/L/T/M/Q/M/Q/J/S/V/S/S/D/D

Português

Como esse Tema (Brutalismo e Tratado de São Paulo)?

Que razão pensa sobre isso?

R = Eu acho que São Paulo se envolve com isso  
 de violência contra as mulheres como se fosse nada as pessoas  
 do País as leis são falhas muitas mulheres perdem suas  
 vidas por ~~conta~~ de um relacionamento abusivo  
 no Brasil.

Agora o assunto sobre o racismo pessoas negras em  
 todas as partes constantemente com a discriminação e com  
 o racismo em muitas casas de mortes ou de agressão  
 isso acontece diariamente no Brasil a cerca de 500 B,  
 de casos de racismo que terminaram em morte como o  
 caso maire.

Desculpa não apresentar  
 o trabalho Professor

05, 09, 22

Jan / Ene | Fev / Feb | Mar / Mar | Abr / Abr | Mai / May | Jun / Jun | Jul / Jul | Ago / Ago | Set / Sep | Out / Oct | Nov / Nov | Dez / Dic

01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31



## Tema: A legalização do aborto



D S T A Q U E S

Oluna

### A legalização do aborto

A legalização do aborto no Brasil ainda não foi aceita, mas com minha opinião, em certos casos deveria ser legalizado, por exemplo em caso de estupro tanto faz adulto como infantil, já em outros casos, como uma gravidez indesejada, ou seja não usar legalizado, pois existe vários meios de prevenção, com pó de urtiga tem preservativo, não é sempre o caso, mas pessoas que tem mais condições, há o dia que não permite a mulher engravidar, em todas as farmácias tem remédio para prevenir uma gravidez, e existe vários meios de prevenção. Então em caso de gravidez indesejada ou não está preparada mentalmente, não tem o caso de precisar abortar, porque querendo a mãe, daquela foto surgirá uma vida.

Também tem a questão, que quando uma pessoa comete um ato sexual, ela já deve estar ciente dos riscos que podem ocorrer.

Quando é um caso de estupro, a questão muda, porque aquele ato foi indesejado por ambas partes, fora que a pessoa que sofre o abuso já fica traumatizada mentalmente, então carregar ali com um feto de um estupro, não é nada certo e sem muito doloroso.

Então com minha opinião o aborto deveria ser legalizado dependendo da situação ocorrida.



## Tema: Xenofobia

[Redacted] Geografia

data

S T Q Q S S D

A xenofobia não tem a preocupação que deveria ter, esse assunto é pouco tratado pelas pessoas e pelo país. Em minha opinião os governantes deveriam dar mais atenção para esse problema grave que é bem comum no Brasil principalmente com pessoas do Nordeste que sofrem discriminação às vezes apenas pela maneira de falar e de vestir, esses casos deveriam ter mais visibilidade e ser tratados com mais seriedade e rigidez e também dar mais locais de fala para pessoas que sofrem e sofrem com a xenofobia fazendo assim que as pessoas se conscientizem a não praticar mais esse crime. Os governantes deveriam criar leis mais rígidas como a aplicação de multas altas pois assim deveria diminuir os casos de xenofobia no Brasil.

05 09 22



### xenofobia

é a discriminação por estrangeiros suas culturas seu jeito de falar e suas crenças e com tudo isso várias pessoas sabem seria melhor se nesse mundo várias pessoas pudessem viver sem precisar as pessoas ficarem julgando por você ser estrangeiro e nem por sua cultura e nem por sua crença e nem pelo jeito de falar tem várias pessoas que são discriminadas só por falar em português as pessoas estavam xingando a estrangeira só por causa disso ninguém merece passar por isso só porque falou em português todo mundo merece viver do jeito que eles querem e do jeito que eles são eles não devem mudar o jeito de ser só porque as pessoas vão ficar julgando

Nome



D S T Q Q S S

Como esse tema é tratado pelo país? O que você pensa sobre isso?

No Brasil a xenofobia é uma feitura que não se discute com frequência, o país muitas vezes fecha os olhos para não ver o problema, fingem que esse problema não está nos nossos meios de comunicação, não tem nenhuma atitude sobre, até algum caso ter repercussão, a xenofobia é um assunto sério que deveria ter mais conhecimento, assim, talvez as pessoas iriam se conscientizar, a maioria das pessoas comete crime através de brincadeiras e piadas de mau gosto, essas piadas são feitas principalmente nas redes sociais, como, twitter, instagram, facebook, entre outros, por acharem que internet é uma terra sem lei.



## Tema: Violência doméstica

06/09/22

Eu penso que as mulheres tem a denúncia quando se violentado, muitas das vezes ha casos em que mulheres por ser muito violentadas não acabam denunciando e perdem a vida, além disso ha leis mais rigorosas para os países poderia ter também aumentos de campanhas. O Brasil é um dos países com mais violência contra a mulher como proibição não muito boa para uma das maiores coisas muitas mulheres morrem em mundo antes que poderiam ser evitados através de denúncias. No mundo não deveria existir diferença entre os dois países de terno pelo mesmo caso o mundo seria completamente diferente, já pensar um negro em qualquer lugar do mundo poder trabalhar no caso a não de chingote em até mesmo todo até o mundo para os negros, eu acho pensar que se não por seras diferentes não teriam chances e conseguir um emprego porquê por que é "for", não lembrando a mente dos países, muito países tinham o governo mais a vontade o governo por o que pode ser feito por ele aumentando as tadas e coisas a dentro, parte é a do países.

data

S T Q Q S S D

Dia: 05/09

Aluna:

Violência doméstica

Em minha opinião esse tema é muito negligenciado pelo país. Existe leis que atuam sobre esse tipo de caso, porém se um homem agride uma mulher porque ele pensa que ela é sua propriedade, não será parado por uma ~~mulher~~ lei escrita e eventualmente irá ignorar a medida de distanciamento e no pior dos casos ouas que acontece com bastante frequência cometerá um assassinato.

Os números de feminicídios são gritantes, e mesmo assim o estado não tem feito nada além de impor uma medida protetiva de distanciamento que em quase todos os casos não é respeitado.

A população e a comunidade ao redor preciso ficar alerta para qualquer indicio de agressão podendo assim prevenir o maximo de casos de agressão contra mulher que infelizmente é um quadro que acontece com bastante frequencia no novo Brasil.

As leis em minha visão são muito mal aplicadas, já que existem varios tipos de casos, como por exemplo o caso que a mulher é dependente financeiramente do agressor, e quando ele vai preso ele fica desamparado por que a família muitas das vezes não quer ele de volta, ou quando ele é o caso normal que acontece agressão por que cresceu sendo sua mãe sendo agredido por seu pai ou padrasto que ele não sente a necessidade de delatar ou contar isso para algum. Existe uma lei que sobre isso?

Tema: Preconceito contra a comunidade LGBTQIA+

Grupo  
Barralcool  
Qualidade, esta

05/07/22

Nome [REDACTED]

Como esse tema (preconceito com a comunidade LGBTQIA+) é tratado nas Escolas, e o que eu penso sobre isso.

Bom como podemos falar sobre comunidade LGBTQIA+ no nosso Brasil; que por um acaso existem mais de 3 direitos e leis. mais mesmo • tendo estes direitos e leis eles são efetuados, claro que na maioria das vezes sim, mais ainda existem e excetos casos cujo isto não é muito regulado.

mas então como é baseado os direitos da comunidade LGBTQIA+ nas escolas Brasileiras, no ensino medio já é mais abordado sobre esse assunto por serem mais avançado, mas em minha opinião acho que o ensino seria mais aberto se adquerissem esse tema nas escolas fundamentais, mais nem tudo é um mar de Flores. abordado esse tema com memôres por achar que efluencia.

mas em ~~meu~~ meu ver nada é influencia e sim respeito.



## APÊNDICE 06 – Textos reescritos

Texto final completo produzido pelo aluno A-02 – tema “A legalização do aborto”.

### **A Legalização do Aborto no Brasil**

O assunto sobre a legalização do aborto gera inúmeros conflitos entre as pessoas, a grande maioria não é a favor, diferente de outros que claramente apoiam a aprovação do aborto. As pessoas que são contra o aborto são por questão de religião e outros não acham certo que uma vida seja retirada. Aqueles que apoiam pensam que cada mulher tem total direito ao seu corpo e que a decisão delas é o que importa.

Então, eu tenho dois pontos de vista diferentes, em questões de religiões não seria o certo a aprovação do aborto, mas se no Brasil o aborto fosse permitido para todos os tipos de casos, não só o estupro, não haveria problema nenhum para mim. Não sou uma pessoa contra o aborto, pois, hoje em dia, não é todos que têm uma boa condição financeira, e estar preparada mentalmente também é de suma importância para ter um bebê, pois a maioria da depressão pós-parto existente é por causa de gravidez não planejada, que causa sofrimento para mãe e ao bebê, por isso não sou contra.

O aborto é um assunto muito delicado, cada um tem o seu ponto de vista e a sua opinião, e essa é a minha opinião, não julgo quem pensa de outra forma.

Texto final completo produzido pelo aluno A-03 – tema “xenofobia”

### **A QUESTÃO DA XENOFOBIA NO BRASIL**

A **xenofobia** é uma prática muito realizada no Brasil e esse problema não é tratado de forma rígida por nossos governantes, pois eles não tomam medidas mais sérias como multas e reclusão mais altas contra pessoas que praticam esse ato. Esse grande problema tem que ser evitado, pois na maioria das vezes movimentos xenofóbicos levam a agressões e rivalidades entre as pessoas, mesmo diante desses fatos a xenofobia ainda não tem tanta visibilidade que precisa, por exemplo: em redes sociais, internet e televisões. Caso essa questão tivesse mais destaque poderia fazer com que essas pessoas se conscientizassem mais evitando esse crime.

Texto final completo produzido pelo aluno A-05 – tema “xenofobia”.

### **Xenofobia**

No Brasil, a xenofobia faz referência ao ódio, receio e rejeição em relação a pessoas de outros países, raças, culturas e costumes, é uma pauta pouco discutida, pois o governo não dá atenção para o problema, podemos ver isso em eventos que unem várias etnias como a copa do mundo, conseguimos ver vários torcedores de diversos países destilando ódio contra outras torcidas e até mesmo contra os jogadores, apenas pelas suas culturas e costumes. Outro exemplo de xenofobia são os comentários desnecessários aos cantores asiáticos, quando os fãs de música pop olham os artistas asiáticos tendo a mesma visibilidade que os cantores americanos, os fãs se sentem "ameaçados". Xenofobia é um assunto sério que deveria ter mais conhecimento, assim, talvez as pessoas iriam se conscientizar, a maioria das pessoas cometem esse crime através de brincadeiras e piadas de mau gosto, essas piadas são feitas principalmente nas redes sociais como Twitter, Instagram, Facebook, etc., por acharem que não existem punições para esse crime por ter sido cometido virtualmente.

Texto final completo produzido pelo aluno A-06: - tema “Violência doméstica”.

### **VIOLÊNCIA DOMÉSTICA**

A violência doméstica no Brasil é grande, também muitas pessoas que sofrem esse tipo de violência ficam caladas e têm medo de denunciar o agressor.

Na minha opinião, para acabar com a violência, devemos motivar as pessoas a quebrar o silêncio, criar projetos educacionais para educar as crianças, a fim de que no futuro elas não sofram caladas e não se tornem um agressor. Devemos criar um projeto em que voluntários possam visitar casas para saber da situação da família ou até ver se alguém sofre algum tipo de violência.

O que eu penso sobre a violência doméstica é que muitas mulheres sofrem caladas com medo de perder o marido e não poder sustentar os seus filhos. Os agressores geralmente usam suas vítimas como objeto e que só devem fazer comida para ele, limpá-lo, satisfazê-lo e gerar filhos, ou seja, a vítima não pode sair, estudar, trabalhar e até não tem como denunciar, pois ela não pode sair e nem ter um celular. Por isso que eu penso que nós devemos quebrar o silêncio e motivar as pessoas a não sofrerem caladas.

Texto final completo produzido pelo aluno A-09 – tema Preconceito contra a comunidade LGBTQIA+.

### **Preconceito contra a comunidade LGBTQIA+**

Em minha opinião o preconceito com a comunidade LGBTQIA+ é um assunto que ainda não é abordado nas escolas. No entanto, é um ato ainda praticado até mesmo em escolas o que chega a ser irônico, porque falar sobre preconceito com a comunidade LGBTQIA+ não pode, é considerado errado, mas cometer atos de preconceitos homofóbicos e aborda que a comunidade LGBTQIA+ é uma má influência para as crianças já é algo visto como certo por pessoas que ainda vivem em um mundo tradicional.

Em minha visão esse assunto devia ser mais abordado nas escolas como orientação sexual, respeito à comunidade e igualdade social, porque isso poderia dar mais oportunidade de as crianças aprenderem a como respeitar as pessoas que têm uma orientação sexual diferente da tradicional.

## 7 ANEXOS

Letra da música Rap da Felicidade  
(Cidinho e Doca)

Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente na favela onde  
eu nasci, é  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem  
seu lugar  
Fé em Deus, DJ  
Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente na favela onde  
eu nasci, é  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem  
seu lugar  
Mas eu só quero é ser feliz  
Feliz, feliz, feliz, feliz onde eu nasci  
(Han!)  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem  
seu lugar  
Minha cara autoridade, eu já não sei o  
que fazer  
Com tanta violência eu sinto medo de  
viver  
Pois moro na favela e sou muito  
desrespeitado  
A tristeza e a alegria aqui caminham  
lado a lado  
Eu faço uma oração para uma santa  
protetora  
Mas sou interrompido a tiros de  
metralhadora  
Enquanto os ricos moram numa casa  
grande e bela  
O pobre é humilhado, esculachado na  
favela  
Já não aguento mais essa onda de  
violência  
Só peço à autoridade um pouco mais  
de competência  
Vamo lá, vamo lá  
Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente na favela onde  
eu nasci (Han!)  
E poder me orgulhar

E ter a consciência que o pobre tem  
seu lugar  
Mas eu só quero é ser feliz  
Feliz, feliz, feliz, feliz onde eu nasci, é  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem  
seu lugar  
Diversão hoje em dia, não podemos  
nem pensar  
Pois até lá nos bailes eles vem nos  
humilhar  
Fica lá na praça que era tudo tão  
normal  
Agora virou moda a violência no local  
Pessoas inocentes que não tem nada  
a ver  
Estão perdendo hoje o seu direito de  
viver  
Nunca vi cartão postal que se  
destaque uma favela  
Só vejo paisagem muito linda e muito  
bela  
Quem vai pro exterior da favela sente  
saudade  
O gringo vem aqui e não conhece a  
realidade  
Vai pra zona sul pra conhecer água de  
côco  
E o pobre na favela vive passando  
sufoco  
Trocaram a presidência, uma nova  
esperança  
Sofri na tempestade, agora eu quero a  
bonança  
O povo tem a força, precisa descobrir  
Se eles lá não fazem nada, faremos  
tudo daqui  
Quero ouvir  
Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente na favela onde  
eu nasci, é  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem  
seu lugar, eu  
Eu só quero é ser feliz  
Feliz, feliz, feliz, feliz onde eu nasci  
(Han!)

E poder me orgulhar, é  
O pobre tem o seu lugar  
Diversão hoje em dia, nem pensar  
Pois até lá nos bailes eles vem nos  
humilhar  
Fica lá na praça que era tudo tão  
normal  
Agora virou moda a violência no local  
Pessoas inocentes que não tem nada  
a ver  
Estão perdendo hoje o seu direito de  
viver  
Nunca vi cartão postal que se  
destaque uma favela  
Só vejo paisagem muito linda e muito  
bela  
Quem vai pro exterior da favela sente  
saudade  
O gringo vem aqui e não conhece a  
realidade  
Vai pra zona sul pra conhecer água de  
côco  
E o pobre na favela passando sufoco  
Trocada a presidência, uma nova  
esperança  
Sofri na tempestade, agora eu quero a

bonança  
O povo tem a força, só precisa  
descobrir  
Se eles lá não fazem nada, faremos  
tudo daqui  
Vamo lá, quero ouvir  
Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente na favela onde  
eu nasci, é  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem  
seu lugar, é  
Eu só quero é ser feliz  
Feliz, feliz, feliz, feliz onde eu nasci  
(Han!)  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem  
seu lugar  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem  
seu lugar

<https://www.letras.mus.br/cidinho-e-doca/235293/>

(Sandra de Sá)

Os meus olhos coloridos  
 Me fazem refletir  
 Eu estou sempre na minha  
 E não posso mais fugir  
 Meu cabelo enrolado  
 Todos querem imitar  
 Eles estão baratinados  
 Também querem enrolar  
 Você ri da minha roupa  
 Você ri do meu cabelo  
 Você ri da minha pele  
 Você ri do meu sorriso  
 A verdade é que você  
 Tem sangue crioulo  
 Tem cabelo duro  
 Sarará crioulo  
 Sarará crioulo (saráá crioulo)  
 Sarará crioulo (saráá crioulo)  
 Sarará crioulo (saráá crioulo)  
 Sarará crioulo (saráá crioulo)  
 Os meus olhos coloridos  
 Me fazem refletir  
 Que eu estou sempre na minha  
 Ah e não posso mais fugir

Olhos Coloridos  
 Meu cabelo enrolado  
 Todos querem imitar  
 Eles estão baratinados  
 Também querem enrolar  
 Você ri da minha roupa (ri da minha  
 roupa)  
 Você ri do meu cabelo (ri do meu  
 cabelo)  
 Você ri da minha pele (ri da minha  
 pele)  
 Você ri do meu sorriso (ri do meu  
 sorriso)  
 Verdade é que você (verdade é que  
 você)  
 Tem sangue crioulo (tem sangue  
 crioulo)  
 Tem cabelo duro (tem cabelo duro)  
 Ah sarará crioulo (saráá crioulo)  
 Sarará crioulo (saráá crioulo)  
 Sarará crioulo (saráá crioulo)  
 Sarará crioulo (saráá crioulo)

<https://www.letras.mus.br/sandra-de-sa/74666/>

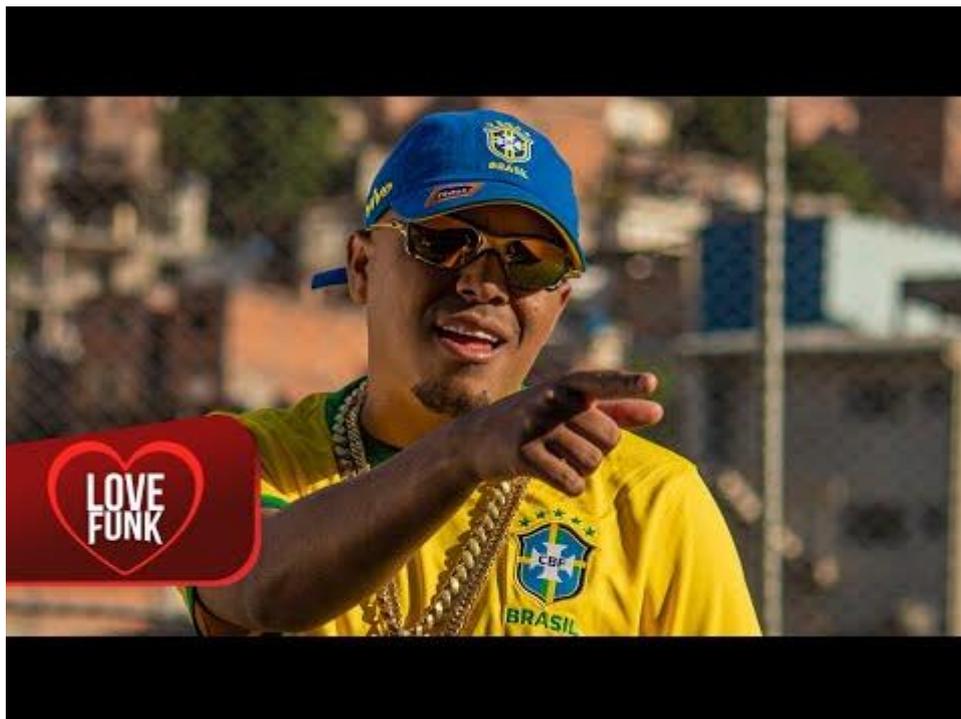
Algumas das textualidades utilizadas nas aulas



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o6zEzP7pudQ&t=28s>



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwtaPC3sN7Q&t=10s>



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tnyJXbPrGN8>



Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=417164>



Disponível em: [https://st2.depositphotos.com/1257517/5609/v/450/depositphotos\\_56096113-stock-illustration-child-abuse.jpg](https://st2.depositphotos.com/1257517/5609/v/450/depositphotos_56096113-stock-illustration-child-abuse.jpg)



Disponível em: <http://educacaosobredrogas.com.br/wpcontent/uploads/2018/04/charge-002.jpg>