UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

MARIA GABRIELA RODRIGUES DE CASTRO

A argumentação prática no Ensino Básico:
uma *jornada didática* rumo à competência argumentativa

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2021

MARIA GABRIELA RODRIGUES DE CASTRO

**A argumentação prática no Ensino Básico:
uma *jornada didática* rumo à competência argumentativa**

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C355a Castro, Maria Gabriela Rodrigues de
A argumentação prática no Ensino Básico: uma
jornada didática rumo à competência argumentativa. /
Maria Gabriela Rodrigues de Castro; orientador Paulo
Roberto Gonçalves Segundo - São Paulo, 2021.
213 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.
Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Argumentação. 2. Argumentação prática. 3.
Ensino-aprendizagem. 4. Educação. 5. Língua
Portuguesa. I. Gonçalves Segundo, Paulo Roberto,
orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA
DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Maria Gabriela Rodrigues de Castro

Data da defesa: 02/03/2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): Paulo Roberto Gonçalves Segundo

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 29/04/2021

(Assinatura do (a) orientador (a))

CASTRO, Maria Gabriela Rodrigues de. **A argumentação prática no Ensino Básico**: uma *jornada didática* rumo à competência argumentativa. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 02 de março de 2021

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Lúcia da C. V. de O. Andrade

Instituição: USP

Julgamento: aprovada

Assinatura _____

Profa. Dra. Renata Ferreira Munhoz

Instituição: Externo

Julgamento: aprovada

Assinatura _____

Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

Instituição: USP

Julgamento: aprovada

Assinatura _____

Dedico cada palavra deste trabalho a meus amados pais, Isabel e Sidnei. São eles os responsáveis por me ensinar que a transformação operada em nós pelo conhecimento é algo que ninguém nos tira.

AGRADECIMENTOS

Cá estou na difícil – e feliz – tarefa de traduzir o que se passa no mais sensível espaço do corpo, onde as palavras estão materializadas em sentimentos. Cá estou no ponto que representa o fechar – momentâneo – de um ciclo para mim, mas o início de um percurso para o leitor. Eu, que sempre apreciei ler os agradecimentos de teses e dissertações, encaro esta seção como o primeiro contato que você, leitor, estabelece comigo. É a parte em que nos conectamos não academicamente, mas, sim, pessoalmente. Este é o momento que deixo registrado, em papel oficial, o quão grata sou às pessoas que fizeram (e fazem) parte dessa jornada.

Devo dizer que sempre fui hesitante em agradecer a Deus (figura com quem tenho bastante intimidade, confesso, afinal, não há ninguém que me conheça melhor do que Ele). Defendia a ideia de que não era preciso formalizar um agradecimento a quem, pela minha fé, sabe o que se passa no mais íntimo espaço do meu “eu”. Defendia e defendo que algumas questões não devem, em hipótese alguma, serem misturadas.

No entanto, agora, sinto a necessidade de deixar assinalado meu agradecimento a quem, talvez, como lembra minha amiga Ana Carol Ferreira, não tenha por hábito, em sua rotina de trabalho, ler teses e dissertações, mas, fielmente, acompanha cada empreitada. Deixo meu agradecimento porque em nenhum momento me desamparou. Foi, pois, Ele que a mim permitiu ter pessoas que me guiaram (seja desde o começo da vida, seja pelos encontros casuais desta existência), ajudaram, ampararam, inspiraram e por mim vibraram positivamente para, finalmente, chegar até aqui. A Deus, meu amigo e pai querido, que me enviou de todas as formas possíveis sinais – lógicos e racionais – para jamais desistir, obrigada!

Foi Ele também quem me permitiu encarnar numa família cujos laços se estreitam dia a dia, desafio a desafio, alegria a alegria. Mãe, Pai, a renovação é, inevitavelmente, inerente a vocês. O tempo, o espaço ou qualquer outro elemento que possa vir a ser obstáculo, vocês sabem exatamente como traçar uma meta e mudar o curso da realidade. Vocês me ensinaram isso. Não é à toa que, hoje, podemos dizer: conseguimos! Que alegria a minha fazer parte das renovações (sejam as pequenas, sejam as grandiosas) de vocês!

Vocês chegaram longe e, dia a dia, conseguem avançar ainda mais. Isso é fruto do (árido) trabalho e esforço de vocês. Isso é fruto dos sacrifícios que vocês fizeram ao longo da vida. Fica aqui o registro (público) do quanto eu os admiro e do quanto sou grata. E, justamente por isso, destino e entrego este trabalho e cada palavra a vocês, meu paizinho, minha mãezinha, como uma tímida tentativa de agradecer o que, por mim, fazem. São vocês os responsáveis por

me permitir estar aqui. São vocês a razão de cada passo que dou. Obrigada por me ensinarem o essencial da vida. Obrigada por me ensinarem que o conhecimento é a chave! Obrigada por passarem comigo as aflições e as alegrias. Mãe, obrigada por embarcar comigo em todas (todas!) as minhas aventuras. Você é única! Pai, obrigada por ser tão corajoso e amar a vida. Você é uma vitória! Vocês são meus primeiros e maiores professores (da vida e das letras). Definitivamente, os nossos corações batem no mesmo compasso. Eu amo vocês! Amo de tal forma que palavras me faltam. Ofereço, portanto, o tempo das existências para continuar tentando explicar.

Essa trajetória também só se deu em virtude da paciência, sabedoria e orientação do meu querido Professor Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo. Que bom poder ter seus ensinamentos. Em 2015, você me tirou da crise que eu estava com a Gerativa e me colocou numa ainda maior: as armadilhas do discurso. Por tudo isso, muito obrigada! Obrigada pela paciência, por compreender minhas ausências, incentivar a minha presença, estimular a pesquisa e, em mim, ter depositado sua confiança e estimulado minha autonomia.

A vida acadêmica pode nos proporcionar laços que extrapolam artigos, dissertações e discussões teóricas. Ou, melhor dizendo, a academia pode fazer com que tudo isso esteja integrado a uma amizade sincera. Que bom que eu tive essa sorte e pude ter a companhia da amiga e confidente Professora Dra. Ana Carolina de Souza Ferreira. Minha querida Ana Carol, obrigada por fazer parte não apenas desta etapa, mas também de minha vida. Não acredito que nosso encontro seja um acaso (e nem poderia ser, afinal, nem em “acaso” eu acredito). Você, com certeza, entrou com objetivo certo em meu caminho: somar! Pela amizade, pela leitura atenta, pelos comentários, pela discussão, pelos desabafos, pelos ensinamentos, por ser essa mulher incrível: obrigada!

O caminhar foi mais leve ao lado de boas companhias. Por isso, agradeço imensamente aos amigos Caroline Guerra e Pedro Brisola por partilharem comigo as alegrias (e loucuras) da sala de aula (e, com toda certeza, também da vida). Vocês são essenciais! Muito, muito obrigada!

Este trabalho tem o intuito de dialogar diretamente com professoras e professores. Justamente por isso, agradeço àqueles que fazem parte de minha história e que comigo caminham. É uma honra poder ensinar e aprender com e ao lado de vocês.

Deixo meu agradecimento especial às Professoras Dras. Maria Lúcia da C. V. de O. Andrade, Renata Ferreira Munhoz e Eliane Gouvêa Lousada pela leitura atenta e pelos comentários tão valiosos durante o exame de qualificação e contribuição inestimável no momento da defesa. Aos professores do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, bem como do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

da Universidade de São Paulo, muito obrigada! Cada um de vocês foi parte integrante de minha história, formação e crescimento acadêmico. Registro meu profundo agradecimento à Profa. Dra. Elaine Grolla, com quem aprendi, ao longo dos quatro anos de parceria, o mundo da pesquisa.

A vocês, professores, minha admiração.

Por fim, assinalo meu mais sincero agradecimento aos alunos. Muito provavelmente, por ora, eles não lerão este trabalho, mas deixo registrado que são eles a razão para, mesmo em meio às dificuldades, jamais desistirmos. São por eles que nós, professores, buscamos formas de nos reinventarmos a cada aula. Por eles e por acreditar no potencial da educação, estamos buscando ferramentas para transformar as práticas na sala de aula. A todos os meus queridos alunos (os que foram, os que são e os que ainda serão) estimo que entendam o que tomo como base (para a vida): o conhecimento é mesmo transformador!

Sigamos firmes!

Eu tropeço no possível, e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível.

Carlos Drummond de Andrade (1980, p. 43)

*em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas
o outro
que há em mim
é você
você
e você
assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós*

Paulo Leminski (1983, p. 12)

RESUMO

CASTRO, Maria Gabriela Rodrigues de. **A argumentação prática no Ensino Básico: uma jornada didática** rumo à competência argumentativa. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Destinada à aplicação em sala de aula, esta pesquisa se concretiza sustentada em dois pilares: teórico e prático. Apoiados no modelo de argumentação prática proposto por Fairclough e Fairclough (2012) e em desdobramentos desenvolvidos por Gonçalves-Segundo (2019), nosso objetivo é discutir e oferecer ao docente ferramentas produtivas para que o ensino-aprendizagem da argumentação possa ser construído de modo significativo no Ensino Básico. Isto posto, este trabalho divide-se em quatro capítulos. No primeiro, discutimos o espaço da argumentação na sala de aula. Para tanto, analisamos os documentos educacionais oficiais, como, por exemplo, a BNCC, bem como lançamos olhar para as especificidades das práticas pedagógicas. No segundo capítulo, apresentamos e discutimos o quadro teórico dos estudos argumentativos através do tempo, tendo, contudo, foco naqueles que contribuem diretamente ao nosso propósito. As duas primeiras partes são basilares para que possamos, numa espécie de rota ou trajeto, empreender uma proposta de sequência didática designada *jornada didática* (doravante JD). Levando isso em conta, no terceiro capítulo, apoiados, sobretudo, em Bacich e Moran (2018), Dolz *et al.* (2004) e Lerner (2007), explicitamos as opções metodológicas que adotamos como base para organizar nossa JD. Sem perder de vista a factibilidade das atividades sugeridas ao professor, na quarta e última parte do trabalho, apresentamos, de maneira detalhada, as cinco etapas de nossa sequência didática orientada ao trabalho com argumentação prática: (i) *Introdução aos estudos da argumentação*; (ii) *Defesa de pontos de vista*; (iii) *Identificação dos constituintes da argumentação prática*; (iv) *Argumentação prática e os gêneros textuais reivindicatórios*; e (v) *Aplicação de conceitos em um projeto estudantil coletivo*. Direcionadas ao nono (9º) ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, mas adaptáveis às séries posteriores, as atividades propostas abordam diferentes temáticas e distintos gêneros discursivos, tanto em termos de leitura quanto de produção textual, que envolvem a prática argumentativa de crítica e defesa de Propostas de Ação. Visamos, assim, que, ao término da *jornada*, o estudante esteja apto a aplicar, em outros contextos, o que foi aprendido ao longo de todo o percurso.

Palavras-chave: Argumentação. Argumentação prática. Ensino-aprendizagem. Educação. Sequência didática. Jornada didática. Língua Portuguesa. Produção textual.

ABSTRACT

CASTRO, Maria Gabriela Rodrigues de. **Practical argumentation in Basic Education: a didactic journey** towards argumentative competence. 2021. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Focusing on the Basic Education reality, this research is based on a theoretical and a practical pillar. Drawing on the practical reasoning model proposed by Fairclough and Fairclough (2012) and on further developments advanced by Gonçalves-Segundo (2019), our goal is to discuss productive tools for a meaningful teaching and learning of argumentation in Basic Education. In order to do so, this dissertation is divided into four chapters. In the first one, we discuss the *locus* of argumentation in Brazilian Basic Education, both by analyzing the country's official educational documents, such as the NCCB (National Common Curricular Base), and by describing the specificities of the current pedagogical practices concerning the topic. In the second chapter, we discuss the theoretical framework of argumentative studies through time, focusing on those that directly contribute to our research objective. The first two chapters are fundamental for the structuring of our proposal of didactic sequence called *didactic journey* (DJ). Taking this into account, in the third chapter, we explain the methodological options we adopted as a basis for organizing our DJ, by establishing a dialogue with the works of Bacich and Moran (2018), Dolz *et al.* (2004) and Lerner (2007). Without losing sight of the feasibility of the activities suggested to the teacher, in the fourth and last chapter of this dissertation, we present, in a detailed way, the five stages of our didactic sequence aimed at the teaching and learning of practical argumentation: (i) *Introduction to the studies of argumentation*; (ii) *Defense of standpoints*; (iii) *Identification of the constituents of practical arguments*; (iv) *Practical argumentation and exhortative genres*; and (v) *Application of concepts in a collective student project*. Directed to the ninth (9th) year of Elementary School – Final Years, but adaptable to later grades, the proposed activities address different themes and distinct genres, in terms of reading and textual production, involving both the argumentative moves of criticism and defense of Claims for Action. We envisage that, at the end of the *journey*, the students will be able to apply, in other contexts, what was learned along the process.

Keywords: Argumentation. Practical Argumentation. Teaching-learning. Education. Didactic sequence. Didactic journey. Portuguese Language. Textual production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama esquemático da pesquisa	22
Figura 2 – Linha do tempo das teorias argumentativas	49
Figura 3 – Exemplo de silogismo dedutivamente válido	50
Figura 4 – <i>Layout</i> argumentativo (TOULMIN, 1958)	57
Figura 5 – Aplicação do modelo de Toulmin (1958) em exemplo.....	58
Figura 6 – <i>Layout</i> argumentativo (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012)	68
Figura 7 – Reconfiguração de Sousa (2018) do diagrama argumentativo de Fairclough e Fairclough (2012)	69
Figura 8 – Resumo das concepções adotadas	72
Figura 9 – Esquema de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) ...	76
Figura 10 – Modalidades organizativas de conteúdo (LERNER, 2007)	79
Figura 11 – Práticas pedagógicas relacionadas às <i>metodologias ativas</i> de ensino-aprendizagem.....	83
Figura 12 – Estrutura das atividades da <i>jornada didática</i>	85
Figura 13 – Mapeamento das atividades propostas para a <i>jornada didática</i>	89
Figura 14 – Introdução aos estudos da argumentação: primeira opção de sistematização.....	100
Figura 15 – Introdução aos estudos da argumentação: segunda opção de sistematização	101
Figura 16 – Anúncio publicitário "Pontos de vista" do jornal The Guardian, de 1986.....	111
Figura 17 – Seleção de comentários feitos na internet sobre a educação sexual nas escolas a partir da notícia publicada no jornal G1, em 2019	114
Figura 18 – Seleção de comentários feitos na internet sobre a educação sexual nas escolas a partir da notícia publicada no jornal Politize!, em 2019.....	115
Figura 19 – Como deveria ser a educação sexual nas escolas, segundo a sexóloga Nathalia Ziemkiewicz	120
Figura 20 – Como deveria ser a educação sexual nas escolas, segundo o pastor Nelson Neto Jr.	122
Figura 21 – Mural virtual <i>Padlet</i> : exposição dos trabalhos realizados.....	124
Figura 22 – Planejamento da atividade “Um <i>edutuber</i> na sala de aula”	129
Figura 23 – Sequência de <i>tweets</i> de Nilce Moretto	137
Figura 24 – Exposição na internet: uma questão a ser ponderada (Atila e Pirulla – 2019)....	139
Figura 25 – Descrição do videorresposta de Pirulla	149

Figura 26 – Possível diagramação elaborada como resposta à tarefa (opção 1)	156
Figura 27 – Possível diagramação elaborada como resposta à tarefa (opção 2)	157
Figura 28 – Releitura didática do <i>layout</i> de argumentação prática proposto por Fairclough e Fairclough (2012)	162
Figura 29 – Releitura didática do <i>layout</i> de argumentação prática proposto por Fairclough e Fairclough (2012), considerando as expansões de Gonçalves-Segundo (2019) – visão geral	165
Figura 30 – Releitura didática do <i>layout</i> de argumentação prática proposto por Fairclough e Fairclough (2012), considerando as expansões de Gonçalves-Segundo (2019) – sobre os Valores.....	166
Figura 31 – Releitura didática do <i>layout</i> de argumentação prática proposto por Fairclough e Fairclough (2012), considerando as expansões de Gonçalves-Segundo (2019) – sobre a Proposta de Ação.....	167
Figura 32 – Estudo de textos reivindicatórios por meio da metodologia de <i>rotação por estação de trabalho</i>	172
Figura 33 – Análise das Circunstâncias (fase 2).....	181
Figura 34 – Esquema argumentativo de Plantin (2008[1996]).....	182
Figura 35 – Divisão entre as produções textuais dos grupos (possibilidade 1).....	191
Figura 36 – Divisão entre as produções textuais dos grupos (possibilidade 2).....	192
Figura 37 – Terceira etapa: sustentação oral	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Visões dos documentos educacionais sobre a argumentação	32
Quadro 2 – Rede de constituintes do modelo teórico proposto por Fairclough e Fairclough (2012).....	65
Quadro 3 – Tipos de Circunstâncias atuantes no diagrama de argumentação prática.....	70
Quadro 4 – Primeira etapa: introdução aos estudos da argumentação	93
Quadro 5 – Primeiro <i>registro de aprendizagem</i>	102
Quadro 6 – Autoavaliação da primeira etapa	107
Quadro 7 – Segunda etapa: defesa de pontos de vista	108
Quadro 8 – Segundo <i>registro de aprendizagem</i>	122
Quadro 9 – Primeiros passos para o estudo da argumentação prática.....	124
Quadro 10 – Grade de correção da Unicamp para avaliação da atividade “Um <i>edutuber</i> na sala de aula”	133
Quadro 11 – Terceira etapa: identificação dos constituintes da argumentação prática.....	134
Quadro 12 – Terceiro <i>registro de aprendizagem</i>	155
Quadro 13 – Quarta etapa: a argumentação prática e os gêneros textuais reivindicatórios ...	157
Quadro 14 – Quinta etapa: aplicação de conceitos em um projeto estudantil coletivo	174
Quadro 15 – Roteiro do <i>projeto</i>	178
Quadro 16 – Rubricas para correção dos textos reivindicatórios (oficina – fase 4).....	187

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: ARGUMENTAÇÃO NA SALA DE AULA	24
1.1. POR QUE TRABALHAR COM ARGUMENTAÇÃO EM AULA?	26
1.2. A ARGUMENTAÇÃO NOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS	31
1.3. O ESPAÇO DA ARGUMENTAÇÃO EM AULA	34
1.3.1. Argumentar para quem?	35
1.3.2. Argumentar onde e sobre o quê?	41
1.4. CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO E DA PRÁTICA ARGUMENTATIVA	44
CAPÍTULO 2: A ATIVIDADE ARGUMENTATIVA	47
2.1. NOÇÕES FUNDAMENTAIS SOBRE ARGUMENTAÇÃO: DOS ESTUDOS FUNDADORES AOS CONTEMPORÂNEOS	48
2.2. ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012)	61
2.3. ARGUMENTAR, UMA ATIVIDADE COMPLEXA	71
CAPÍTULO 3: ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA NA PRÁTICA	74
3.1. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM	75
3.2. MAPEAMENTO DAS ATIVIDADES: PRÁTICAS TRABALHADAS NESTA JORNADA DIDÁTICA	86
CAPÍTULO 4: JORNADA DIDÁTICA	93
4.1. ETAPA 1: INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA ARGUMENTAÇÃO	93
4.2. ETAPA 2: DEFESA DE PONTOS DE VISTA	108
4.3. ETAPA 3: IDENTIFICAÇÃO DOS CONSTITUINTES DA ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA	134
4.3.1. Por que você deveria se expor na internet, segundo Atila Iamarino	141
4.3.2. Por que você precisa ponderar sua exposição na internet, segundo Pirulla	148
4.3.3. Sistematização e registro: rumo ao modelo de Fairclough e Fairclough (2012)	154
4.4. ETAPA 4: A ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA E OS GÊNEROS TEXTUAIS REIVINDICATÓRIOS	157
4.5. ETAPA 5: APLICAÇÃO DE CONCEITOS EM UM PROJETO ESTUDANTIL COLETIVO	174
4.5.1. Proposta geral da quinta etapa	176
4.5.2. Proposta detalhada das fases do projeto	179
4.6. O FINAL DA JORNADA: UM NOVO PONTO DE PARTIDA	196
CONCLUSÃO	198
REFERÊNCIAS	203

INTRODUÇÃO

Não são poucos os estudos que versam sobre *argumentação*, nem são escassas as perspectivas teóricas que buscam analisar essa prática. Uma rápida pesquisa, inclusive, evidenciará que, ao longo do tempo, diferentes teorias enquadraram-na de distintos modos. A esse respeito, Plantin (2001, p. 71 apud OLÍMPIO-FERREIRA, 2016, p. 27) nos lembra que

As pesquisas nesse domínio desenvolvem-se nos mais diversos campos disciplinares: os recentes trabalhos são concernentes à linguística (linguística da língua, da enunciação, das interações) e também aos campos tradicionalmente ligados à argumentação, como a lógica e a retórica, e à dialética, como o direito e a filosofia da linguagem e do diálogo; mas também à sociologia e à psicologia, como as ciências políticas, as ciências da comunicação e da cognição.

Como bem reforça Amossy (2020, p. 276), é justamente no entrecruzamento de disciplinas que se situa a argumentação no discurso. Encarada dessa forma, é possível dizer que ela pode, assim, “se tornar um ponto de encontro entre especialistas das ciências da linguagem e aqueles que, como o pesquisador em comunicação, o especialista em literatura, o historiador cultural ou o cientista político, têm por vocação explorar *corpora* concretos”.

Tomando, pois, como ponto de partida essas ideias, iniciamos esta pesquisa, a qual, valendo-se de *corpora* concretos, assim como propõe Amossy (2020), se construiu destinada à sala de aula. É por isso que, aqui, buscamos dialogar diretamente com o professor. Nosso intuito maior é estabelecer uma discussão profícua com o colega de trabalho o qual, conosco, partilha os desafios – e também as benesses – da sala de aula.

Evidentemente, trabalhar com argumentação – ou, mais especificamente, se propor a levá-la para a sala de aula – não é tarefa simples, pelo contrário. Desafios não faltam: da formação inicial do professor a obstáculos típicos do cotidiano escolar – já tão conhecidos pelo docente. À dificuldade prática soma-se à complexidade inerente da natureza do objeto aqui estudado. Ainda que não se excluam os impasses que as múltiplas abordagens teóricas – sejam elas descritivas, sejam elas normativas – poderiam causar, concordamos com Amossy (2020, p. 9):

Essas abordagens [...] ambicionam aprimorar a compreensão do mundo no qual evoluímos cotidianamente, esclarecendo os fenômenos que o compõem: as interações da vida cotidiana, o discurso político ou jurídico, a imprensa, as mídias, a ficção.

É na esteira dessa concepção que nos colocamos. Acreditamos que o trabalho com a argumentação, desde o Ensino Básico, poderá oferecer ferramentas para que o jovem – ainda em formação – disponha de ferramentas que assegurem que se entenda e atue como cidadão. Ademais, à semelhança de Pacífico (2016), defendemos que a argumentação é um também um direito humano e, para exercê-lo, é preciso, antes, compreender para dominar e, posteriormente, aplicar.

Sem dúvida, razões não faltam para se empreender um trabalho com a argumentação em sala de aula; inclusive, os próprios documentos educacionais oficiais ressaltam a importância de considerá-lo como um processo produtivo para o desenvolvimento de diferentes habilidades. Mais do que isso, esses mesmos documentos, que organizam, regulam e padronizam as práticas pedagógicas, consideram indispensáveis, para o sujeito inserido numa sociedade democrática, o desenvolvimento da competência argumentativa.

Todavia, ainda que reconhecida a importância, o que questionamos é se, de fato, há um trabalho produtivo com a argumentação no âmbito escolar. Ponderamos a possibilidade de, na prática, esse trabalho ter se tornado mais uma (árdua) exigência a ser cumprida na grade curricular. Tendo isso em vista, buscamos, ao longo dos quatro capítulos desta pesquisa, apresentar não apenas razões para conduzir um trabalho significativo com a argumentação, como também oferecer ferramentas para que, com efeito, ele possa ser factível.

Para empreender tal proposta, apoiamos-nos no modelo de argumentação prática proposto por Fairclough e Fairclough (2012) e em expansões realizadas por Gonçalves-Segundo (2019). A partir desse modelo, conseguimos direcionar o ensino de argumentação para situações mais próximas da realidade, com problemas que requerem um olhar mais crítico, que considere as Circunstâncias e Valores circundantes para propor, então, soluções e saber como justificá-las, pautando-se em informações e discutindo suas Consequências, sejam Positivas, sejam Negativas.

Julgamos essencial, apoiados em Bakhtin (2003), que as atividades voltadas ao trabalho com a argumentação leve em conta o aspecto *dialogico*: todo texto é situado, cumpre um objetivo, por fazer parte de uma esfera ou campo de atividade humana, possui endereçamento e se articula a outros textos em uma rede de enunciados que configuram uma dada prática de linguagem.

Por isso, nesta pesquisa, objetivamos um ensino emancipatório de argumentação, com vistas a fornecer ao aluno ferramentas para entender o caminho que é preciso percorrer quando se deseja defender um posicionamento em ocasiões diversas com interlocutores variados, ou

seja, o que é preciso ter em conta e, a partir disso, concatenar para conseguir elaborar um discurso coerente e adequado ao contexto em que se insere. Em suma, é prepará-lo para conseguir analisar não apenas o tema, pois argumentar não se reduz à dimensão tópica e à simples recuperação de conhecimento enciclopédico, mas também a saber coletar, selecionar e construir os dados situacionais, ajustando-os de forma compatível à defesa de um dado ponto de vista e à crítica a outro.

Nesse sentido, o estudo que propomos apoia-se sobre dois pilares fundamentais: o teórico e o prático. Sob a perspectiva teórica, muito já se falou sobre *argumentação*, mas pouco sobre *argumentação prática*. Acreditamos ser esta uma frente teórica que muito tem a oferecer para os novos estudos da argumentação e, claro, carece ser explorada e discutida. Do ponto de vista prático, buscamos nos valer da proposta supracitada para efetivá-la em situações reais da vida profissional, em especial, a do professor de Produção Textual do último ciclo do Ensino Fundamental – Anos Finais.

A aplicação do estudo de um modelo de argumentação voltado à defesa de Propostas de Ação justifica-se, primeiro, pelo desafio com o qual o professor de Língua Portuguesa se depara todos os dias: levar para a sala de aula atividades que assegurem o desenvolvimento do pensamento crítico, tomada e ponderação de posicionamento com vistas a oferecer a oportunidade de o discente entender-se e atuar como cidadão. Segundo, pelos potenciais ganhos de se aplicar, na prática, aquilo que se aprende dentro da academia, buscando romper e transpor, portanto, o que está encapsulado dentro da universidade para a sala de aula do Ensino Básico. E, por fim, pela necessidade de oferecer ao professor, futuro leitor desta pesquisa, ferramentas que podem ser utilizadas em aula – sem perder de vista a *factibilidade*.

Isto posto, nossa pesquisa encontra-se dividida em quatro capítulos. A discussão empreendida ao longo dos três primeiros tem o intuito de oferecer subsídios para a sequência didática proposta na última parte do trabalho. Em outras palavras: os capítulos *Argumentação na sala de aula*, *A atividade argumentativa* e *Argumentação prática na prática* constituem-se pela abordagem teórica. Por reconhecermos a complexidade da disciplina com a qual trabalhamos, nossa investigação culmina numa proposta de atividades didáticas pensadas como um trajeto cujo objetivo é permitir que o aprendiz percorra um caminho e alcance o destino, tal qual uma espécie de rota ou mapa. Por isso, então, o último capítulo recebe o nome de *Jornada didática* (doravante JD). É, pois, nele que são mobilizadas, na prática, as discussões realizadas ao longo do trabalho.

Especificamente, no primeiro capítulo, analisamos como a atividade argumentativa se configura no contexto escolar. Para tanto, consideramos as esferas legislativa e prática. Quanto

à legislativa, refletimos acerca do modo como a argumentação é abordada nos currículos educacionais; já, quanto à esfera prática, apoiados, sobretudo, em Leitão (2011; 2012), Pacífico (2016) e Azevedo e Damaceno (2017), discutimos a maneira pela qual as atividades com argumentação são desenvolvidas hoje em sala de aula.

Levando em conta a discussão do primeiro capítulo, no segundo, discutimos pontualmente, por meio de uma linha temporal, o quadro teórico dos estudos argumentativos ao longo do tempo. Embora comecemos nos estudos clássicos e cheguemos aos contemporâneos, por conta de nossos propósitos de pesquisa, não buscamos abordar todo e qualquer autor, mas, especialmente, aqueles que tenham contribuição direta à sequência didática empreendida. Além disso, focamos na proposta teórica de Fairclough e Fairclough (2012) e seus desdobramentos a partir da releitura de Gonçalves-Segundo (2019), cujo modelo é basilar nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, alicerçados, fundamentalmente, em Bacich e Moran (2018), Dolz *et al.* (2004) e Lerner (2007), explicitamos as opções metodológicas que adotamos como base para organizar nossa JD.

Assim, no quarto capítulo, exibimos, de forma detalhada, cada tarefa proposta na *jornada didática*. Voltada, especificamente, para o 9º ano do Ensino Fundamental, mas adaptável para anos posteriores, como as primeiras séries do Ensino Médio, ela foi dividida em cinco etapas. Cada uma apresenta uma sequência de atividades estruturada em (i) *sondagem*; (ii) *apresentação da situação comunicativa*; (iii) *análise textual*; (iv) *discussão oral*; (v) *sistematização* e (vi) *registro de aprendizagem*.

Por (re)conhecermos as particularidades dos múltiplos contextos escolares, descartamos o tom imperativo e buscamos oferecer ao professor a liberdade de adaptar cada atividade à sua realidade. Além disso, preocupamo-nos em expor sugestões de intervenções e alternativas para o encaminhamento das propostas.

Consideramos, igualmente, a progressão das dificuldades dos exercícios propostos e, justamente por termos em vista esse último aspecto, (i) a primeira etapa da JD visa apresentar aos estudantes as primeiras noções dos estudos argumentativos; (ii) a segunda tem como objetivo trabalhar os aspectos envolvidos na defesa de pontos de vista; (iii) a terceira introduz as primeiras noções da argumentação prática; (iv) a quarta articula o trabalho com gêneros reivindicatórios e mobiliza, efetivamente, os constituintes do modelo proposto por Fairclough e Fairclough (2012) para, por fim, (v) na quinta e última etapa, permitir que os alunos apliquem – num projeto – os conceitos aprendidos ao longo da JD.

As etapas foram pensadas de modo a conduzir o estudante a um ponto de chegada, mas, para nós, esse ponto pode ser, na verdade, encarado como uma nova origem; afinal, o esperado é que, ao concluir o processo, o aluno esteja apto a aplicar, em outros contextos, o que foi aprendido ao longo de todo o percurso.

Em nossa conclusão, apresentamos uma síntese de nosso trabalho, seus resultados, suas limitações e seus possíveis desdobramentos.

A figura a seguir expõe, de modo sistemático, a organização desta pesquisa.

Figura 1 – Diagrama esquemático da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora pelo aplicativo *Venngage*.

O destino certo desta pesquisa é, sem dúvida, as mãos do professor. Nosso propósito é oferecer ferramentas para que ele se aproprie do trabalho da melhor forma possível de modo a empreender um trabalho significativo com a argumentação em sala de aula.

Começamos, então, por discutir como o trabalho com argumentação está sendo conduzido nas salas de aula brasileiras.

CAPÍTULO 1: ARGUMENTAÇÃO NA SALA DE AULA

A argumentação também deve ser entendida como um direito humano, direito este que deve ser exercido no contexto escolar, a fim de que os sujeitos-alunos pratiquem a argumentação, dentro e fora da escola, como uma prática social. (PACÍFICO, 2016, p.192)

Por comportar variáveis dos mais diferentes tipos, tratar das *práticas argumentativas* é caminhar por um terreno complexo. Como veremos, não são poucas as propostas teóricas, nem é possível dizer que há concordância entre elas. É quase consensual um fato, entretanto, em meio às múltiplas abordagens: argumentamos nas mais diversas esferas da vida diária. Recorremos a essa prática “em situações públicas nas quais se faz necessário defender ideias diante de outros que não partilham conosco (ou assim o cremos) dos mesmos pontos de vista” (LEITÃO, 2011, p. 14) ou, ainda, quando nos encontramos engajados na busca por prós e contras de questões controversas a fim de “decidir entre diferentes cursos de ação” (LEITÃO, 2011, p. 14).

No que diz respeito aos problemas relativos à vida humana em sociedade, admite-se, ao menos, duas respostas possíveis que fogem, não raro, de medidas lógicas e propícias a serem solucionadas de maneira puramente científica e controlada. As respostas a essas questões argumentativas humanas implicam, necessariamente, decisões e opções de conceber a realidade. Justamente, então, por vivermos em coletividade é preciso que as habilidades de dialogar, interagir, ponderar, optar e comprometer-se (a falar e a ouvir) sejam consideradas básicas e irrevogáveis (GRÁCIO, 2010).

Mais do que os espaços onde argumentamos, é importante considerar também o momento. Argumentamos não apenas em distintos âmbitos do cotidiano, como também em diferentes fases da vida. Crianças, desde tenra idade, lançam mão de estratégias para defender seu ponto de vista¹. A questão problemática, porém, é que ainda que o façam desde cedo, há, evidentemente, um percurso longo e repleto de desafios a ser percorrido a fim de garantir que o sujeito argumente de modo crítico-reflexivo.

Partir do pressuposto de que mecanismos argumentativos são conhecidos desde muito cedo permite, por consequência, inserir a argumentação na sala de aula a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental, e é justamente isso o que ocorre (ou deveria ocorrer) na realidade do Ensino Básico brasileiro. Os documentos educacionais que norteiam as atividades

¹ Para o aprofundamento dessa questão, consultar: Castro (1992), Leitão e Banks-Leite (2006), Leitão (2008), Leal e Moraes (2007), Cury (2011) e Vieira e Del Ré (2019).

conduzidas nas instituições escolares do Ensino Básico preveem o trabalho com a argumentação a partir dos níveis mais elementares de escolaridade. O proposto a respeito de desenvolver a atividade argumentativa na escola é válido: “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental [...]” (BRASIL, 2018, p. 18).

O professor, especificamente o de língua materna², vive, no entanto, uma situação social em sala de aula bastante desafiadora por dois motivos basilares. O primeiro, como bem destaca Azevedo (2019), decorre da formação – principalmente a inicial – dos docentes. Poucos são os cursos de graduação que ofertam disciplinas específicas sobre argumentação, e, quando no exercício da profissão, esses docentes, sejam dos primeiros anos do Ensino Básico, sejam dos finais, deparam-se com a difícil tarefa de ensinar estratégias, práticas e habilidades argumentativas. O segundo, o qual se soma ao primeiro, é a pouca clareza dos documentos oficiais da educação.

Isso posto, neste capítulo, discutiremos de que maneira a argumentação concretiza-se na sala de aula do Ensino Básico, especificamente, dos Ensinos Fundamental II e Médio. Consideramos essencial responder, logo no início, à pergunta: “por que trabalhar com argumentação em aula³?”. Mais do que cumprir as exigências curriculares a que somos solicitados, é significativo compreender a real importância de conceder espaço à argumentação nas diferentes atividades desenvolvidas (sejam as que ocorrem de maneira planejada, sejam as espontâneas). Num segundo momento, refletiremos acerca do modo como a argumentação é

² Restringimo-nos aqui à disciplina à qual a pesquisa está vinculada, mas consideramos essencial que o ensino da argumentação extrapole o conteúdo programático de Língua Portuguesa e seja multidisciplinar. Como bem destaca Amossy (2020, p. 275), “todo elemento discursivo que é dotado de função persuasiva deve ser levado em conta, qualquer que seja a disciplina que o assuma e o estude”. Mas é válido acrescentar também que “tópicos pertencentes a quaisquer campos do conhecimento mobilizados no currículo escolar podem, em princípio, ser apresentados em sala de aula como temas de argumentação” (LEITÃO, 2011, p. 38); no entanto, não se pode ignorar o fato de que diferentes temas e campos do conhecimento são, aparentemente, mais abertos à discussão do que outros. O aprofundamento desse debate será feito na seção 1.3.2.

³ É importante observar que, quando se discute a interface entre “ensino” e “argumentação”, há duas direções de estudo: uma voltada a “argumentar para aprender” e outra voltada a “aprender a argumentar”. De um lado, “a argumentação é vista como atividade cognitivo-discursiva que possibilita uma melhor apropriação de temas curriculares pertencentes a diferentes campos de conhecimento [...] o interesse específico de investigação é, neste caso, argumentar para aprender, – como e em que medida a argumentação favoreceria a aprendizagem de conceitos e procedimentos próprios a diferentes campos do conhecimento” (LEITÃO, 2011, p. 15-16). De outro lado, “a argumentação é vista como uma atividade que demanda competências cognitivo-discursivas particulares (de identificação, produção e avaliação de argumentos) a serem, elas próprias, adquiridas e desenvolvidas através de práticas educacionais específicas. É, portanto, do aprender a argumentar.” (LEITÃO, 2011, p. 16). Nosso trabalho está inserido na segunda perspectiva, “aprender a argumentar”, mas não excluimos, de forma alguma, a importância de considerar o “argumentar para aprender”. Sugerimos a leitura de Goulart (2011) e Vargas e Leitão (2011) para o aprofundamento da primeira perspectiva.

abordada nos currículos educacionais. E, por fim, discutiremos as especificidades da realidade da sala de aula, isto é, a maneira pela qual as atividades com argumentação são desenvolvidas hoje. Especificamente, trataremos de três aspectos centrais: (i) a quem são, geralmente, direcionados os textos argumentativos produzidos pelos alunos; (ii) os temas que são recorrentemente trabalhados e de que modo o são; e (iii) em quais disciplinas é (e pode ser) desenvolvido o trabalho com a argumentação.

1.1. Por que trabalhar com argumentação em aula?

Partindo do pressuposto de que professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico, nosso público-alvo, são constantemente solicitados, por diferentes entidades (instituições escolares, exames vestibulares e, principalmente, documentos educacionais), a trabalhar as *práticas argumentativas* em suas aulas, concluímos que a pergunta “por que trabalhar com argumentação em aula?” deve ser nosso ponto de partida.

Buscaremos respondê-la não com o intuito de falar o que a maior parte dos professores (senão todos) já sabem, nem de reforçar o que as diretrizes educacionais propõem como ideal, afinal, questionamentos diversos decorrem de uma leitura atenta dos documentos norteadores da educação quando tratam do ensino da argumentação.

Nosso objetivo maior é, sobretudo, explicitar a nossa visão e, por consequência, propor uma reflexão acerca da importância de conceder um espaço real e significativo para o trabalho com a argumentação em sala de aula. Mais do que isso, a pergunta que inicia a presente seção deriva de um questionamento ainda maior: será que nós, enquanto professores do Ensino Básico, reconhecemos e compreendemos, de fato, a importância do ensino da argumentação ou ele tornou-se mais uma (árdua) exigência a ser cumprida na grade curricular?

Para nós, o trabalho com argumentação em sala de aula deveria ser mais do que um conteúdo programático a cumprir. Na verdade, como bem lembra Leitão (2011, p. 40), a argumentação pode (e deve) ser trabalhada em distintos momentos: planejados ou espontâneos.

Em situações planejadas, como diz o próprio nome, o surgimento da argumentação depende da criação deliberada de situações de reflexão sobre tópicos curriculares, a partir do planejamento de atividades cuja execução exija dos alunos engajamento em argumentação. Incluem-se, aqui, discussões em pequenos grupos, *role-plays*, simulações de fóruns e debates, entre outros [...]. Nas situações espontâneas, por outro lado, o surgimento da argumentação decorre do imprevisto da sala de aula, sendo oportunidades de argumentação geradas em situações não criadas deliberadamente para tal. Particularmente interessante é chamar a atenção para o trabalho com argumentação em

situações dessa ordem, nas quais são especialmente relevantes a prontidão e a habilidade do professor para identificar oportunidades de argumentação – e efetivamente sustentá-las.

Abordar a prática argumentativa em diferentes momentos é, evidentemente, o ideal, mas (re)conhecemos as (muitas) dificuldades reais da sala de aula: tempo⁴ para execução das atividades, prazos a cumprir, engajamento dos alunos, domínio do conteúdo a ser argumentado (tanto pelos alunos, quanto pelo professor) e tantas outras questões (burocráticas) que fazem parte do contexto escolar. Assim, tratar da argumentação, especificamente, na sala de aula é ficar no limiar entre o *real*, o *necessário* e o *possível*⁵.

Apesar dessas particularidades diversas que podem vir a dificultar o trabalho, entender a razão pode vir a ser um meio para buscar formas de transpô-las. Por isso, inclusive, concordamos com Pacífico (2016, p. 91-92):

[...] a argumentação também deve ser entendida como um direito humano, direito este que deve ser exercido no contexto escolar, a fim de que os sujeitos-alunos pratiquem a argumentação, dentro e fora da escola, como uma prática social.

Um olhar atento à sala de aula evidenciará que um estudo artificial da argumentação, um (imperfeito) simulacro (carregado de restrições) da realidade, é o que, geralmente, se faz. O livro didático⁶, por exemplo, oferece recortes de textos carregados de “verdades” (quase irrefutáveis) (GRIGOLETTO, 1999) e transmitem a ideia de que não há pontos de vista alternativos viáveis. Nesse cenário, como bem assinala Pacífico (2016, p. 193), o aluno acaba por não ter condições de “construir seu ponto de vista para poder argumentar, parecendo-lhe, ‘lógico’, repetir o sentido encontrado no livro didático”. Mais danoso ainda é quando o aluno, para produzir um texto dissertativo-argumentativo, recorre a uma voz de prestígio e não se sente autorizado ou não tem condições para disputar e assumir um dizer (PACÍFICO, 2012; LEMES,

⁴ Acerca do tempo, inclusive, Lerner (2007 p. 87) nos lembra que este é “um fator de peso na instituição escolar: sempre é escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejaríamos ensinar-lhes em cada ano escolar”.

⁵ Fazemos aqui alusão ao nome da obra de Lerner (2007), que não trata da argumentação, mas aborda, com clareza, as tensões entre os propósitos educacionais e as necessidades institucionais no que diz respeito às atividades de ler e escrever.

⁶ É de extrema importância deixar claro que não é nosso objetivo discutir acerca do impacto do livro didático no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de argumentação. Haja vista a complexidade do assunto, sugerimos a leitura de Soares (1996), Ronconi (2014), Pacífico (2007, 2018) e Lemes (2013) para o aprofundamento do assunto.

2013). O resultado é, não raro, um texto artificial e uma argumentação distante da situação de comunicação real⁷.

Nesse sentido, compreendemos a argumentação em sala de aula para além do “acesso a textos que simulam ensinar sobre argumentação, tais como os que circulam, na escola, sobre a produção de textos dissertativo-argumentativos” (PACÍFICO, 2016, p. 192). Mais do que aprender e dominar boas técnicas, argumentar envolve compreensão e possibilidade de vislumbrar, compreender e responder às diferentes perspectivas. Em outras palavras, para argumentar é importante que o aluno possa “discutir o objeto discursivo, discordar da visão do outro e saber como fazê-lo” (PACÍFICO, 2016, p. 211) e, para isso,

[...] o sujeito precisa ter direito e acesso ao interdiscurso, à interpretação dos sentidos já produzidos sócio-historicamente, pois é através da leitura e interpretação que o sujeito constrói seu ponto de vista sobre determinado assunto, busca argumentos para sustentá-lo e refutar o do outro, quando julgar necessário, tornando seu dizer “formulável”.

Argumentar sob essa ótica, portanto, pode ser o ponto de partida para considerar a importância de seu ensino.

Como aponta Leitão (2011, p. 21), “a necessidade de responder à oposição (característica definidora da argumentação) desencadeia, necessariamente, mecanismos cognitivo-discursivos essenciais à aprendizagem e ao exercício do pensamento reflexivo”. Reside, pois, aí a justificativa sobre como a prática do exercício argumentativo pode desenvolver a criticidade do estudante.

A ideia proposta é que os próprios processos dialógicos que caracterizam a argumentação (justificação de pontos de vista, exame e resposta a contra-argumentos) compelem o indivíduo a passar de um nível de funcionamento cognitivo em que gera ideias sobre fenômenos do mundo para um segundo nível de funcionamento no qual seu pensamento (acerca daqueles fenômenos) é tomado como objeto de reflexão. Em outras palavras, sugere-se que o engajamento em argumentação transforma, necessariamente, o pensamento do indivíduo, em objeto de sua própria reflexão. (LEITÃO, 2011, p. 21-22)

Isso implica dizer que, estando uma vez engajado no processo discursivo, o estudante fica aberto à revisão dos pontos de vista em jogo (tanto dos seus quanto dos demais interlocutores); por consequência, o mecanismo de aprendizagem está operando no sujeito aluno. Posto de outra forma, a busca por argumentos e contra-argumentos numa situação

⁷ Abordaremos, especificamente, a produção textual argumentativa na seção 1.3.

comunicativa é essencial para a (re)construção do conhecimento, afinal, “longe de indicar ausência de aprendizagem, marca um novo estado no processo de apropriação/entendimento do tema em questão” (LEITÃO, 2011, p. 28).

Diante disso, podemos concluir que estimular o envolvimento em argumentação permite desenvolver e ampliar o pensamento crítico-reflexivo do estudante – uma das razões para a nossa pergunta norteadora.

A fim de especificar, cabe uma observação acerca da ideia de *criticismo* que, de acordo com Andrews (1990, p. 2-3, apud GRÁCIO, 2016, grifo do autor):

[o criticismo] é um juízo comprometido na discriminação de valores. É pensar sobre o que é melhor e pior em qualquer domínio e em qualquer altura com a consciência do porquê [...]. Uma maneira de definir o criticismo sucintamente será dizer que ele é o processo sistemático de esclarecimento e de avaliação dos produtos da atividade humana. [...] O impulso crítico não é guiado pela destruição, mas, pelo contrário, proporciona e constrói compreensão. No seu melhor, o criticismo conduz-nos a uma mais plena e rica compreensão de uma situação particular tal como ela existe no contexto da conduta humana.

Tornar um estudante crítico é, pois, garantir que, enquanto sujeito social, ele possa, numa dada situação de comunicação marcada pela pluralidade de perspectivas, analisar as circunstâncias e vislumbrar opções de leituras e ações que sejam apropriadas àquele momento.

Ainda, Grácio (2016), com o intuito de responder a uma pergunta semelhante à nossa, aponta algumas finalidades do ensino da argumentação. Selecionamos uma em especial: permitir que o aluno identifique os valores envolvidos na relação comunicativa com o outro. Chamamos atenção para essa razão, porque concordamos com Fairclough e Fairclough (2012): argumentar pressupõe também diálogo, uma vez que surge em resposta a diferentes perspectivas e opiniões. Estar em diálogo é estar, consecutivamente, diante de valores muito próprios do outro. Permitir que o estudante compreenda de que maneira esses princípios subjazem à situação argumentativa⁸ permitirá que ele encontre não apenas ferramentas mais eficientes de argumentar, como também, e principalmente, perceber o impacto e a força social dos usos da linguagem.

Além da situação que envolve a disparidade de opiniões relativas a concepções de realidade e visões de mundo, outra que requer o manuseio de recursos argumentativos se dá quando o sujeito se engaja a buscar medidas a fim de mudar o curso de uma determinada

⁸ Apoiamo-nos aqui na proposta de Grácio (2011, 2013): a *situação argumentativa* “caracteriza-se por ser essencialmente problemática e ocorre dada a natureza ambígua (pelo menos duas perspectivas possíveis) das questões em causa” (GRÁCIO, 2013, p. 121).

realidade. Não são raros os momentos em que nós, enquanto sujeitos sociais inseridos num cenário em desacordo com o ideal ou desejado⁹, somos solicitados a tomar decisões para alterar o atual estado da realidade. Seja em esferas menores da vida cotidiana ou não, o fato é que, para decidir, é preciso, antes, ponderar uma série de fatores prós e contras, que envolvem os valores, as implicações, as benesses e a efetividade das ações. Ademais, medidas a serem tomadas precisam ser aceitas pelo grupo do qual o sujeito faz parte e, para isso, a avaliação precisa ser crítica e sustentada argumentativamente.

Quando consideramos essa situação e a levamos para a sala de aula, estamos diante de uma educação voltada para o *problema*, isto é, um ensino que não está focado na reprodução de conteúdos, mas, sim, na possibilidade de oferecer ao estudante a oportunidade de pensar em algo que talvez, ainda, não haja uma resposta pronta. Por isso, nesta pesquisa, consideramos propor um ensino da argumentação direcionada à observação e ao questionamento da realidade e, por consequência, uma educação que incentive a pergunta e a busca pela resposta em vez de uma que forneça e garanta uma verdade única. Em suma, sob essas circunstâncias, estamos propondo um ensino que emancipe o aluno para reconhecer o problema, refletir sobre ele, propor uma solução e defendê-la com base em um diálogo aberto por si só.

Justamente por isso, proporcionar situações com o objetivo de permitir, realmente, que o aluno possa dialogar, questionar, avaliar, fornecer evidências, formular hipóteses, expressar, esclarecer e expandir ideias poderá permitir que o estudante aprenda não somente a utilizar a função crítica da linguagem (GRÁCIO, 2016), como também possibilitará que tenha ferramentas para que, diante de uma situação problemática, avalie, delibere de maneira colaborativa e busque as melhores¹⁰ alternativas com o intuito de transformar o curso de ação.

Portanto, mais do que oferecer ferramentas para que o estudante possa analisar criticamente o discurso argumentativo é essencial permitir que ele também, de fato, argumente; afinal, se há uma tarefa que o professor não pode perder de vista é a de desenvolver em seus

⁹ Apoiamo-nos aqui na ideia de Fairclough e Fairclough (2012) sobre *argumentação prática*. Para os autores, “a argumentação prática é a argumentação sobre o que fazer em resposta a problemas práticos (e os argumentos práticos costumam ser argumentos de solução de problemas). A conclusão de um argumento prático é uma afirmação ou julgamento prático sobre o que devemos fazer, o que seria bom fazer ou qual é o curso de ação correto” (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 11, tradução nossa). Portanto, chamaremos aqui de “problemático” o cenário que se apresenta em desacordo com o ideal ou desejado de acordo com os Valores compartilhados pelo grupo em que o sujeito está inserido. Lembramos que o aprofundamento dessa questão será realizado nos segundo e terceiro capítulos.

¹⁰ Quando nos referimos a “melhores” não queremos dizer “únicas”, mas, sim, as que são mais favoráveis a uma série de fatores envolvidos numa dada situação comunicativa. Reforçamos: o aprofundamento dessa questão será feito, especificamente, na seção 2.2. do segundo capítulo do presente trabalho.

alunos a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo que os cercam e orientá-los a utilizar a língua como instrumento de ação social.

Quanto à prática argumentativa, mais do que fazer pedagogia dizendo que o importante é evitar conflitos, conseguindo transformar as argumentações numa atividade cooperativa, mais do que enfatizarmos que ela representa uma via de civilidade alternativa à violência e, finalmente, mais do que procurarmos ensinar que a melhor via de lidar com os conflitos é despersonalizar os argumentos, parece-nos mais acertado, como propõe Goodwin (2007, p. 43) partir do fato de que “as controvérsias são reais, os argumentos têm força e a sua força é indubitavelmente pessoal.” (GRÁCIO, 2011, p. 126)

Em síntese, compreendemos que as principais justificativas para o ensino de argumentação e que demonstram sua importância vão desde o fato de esta ser uma prática social presente desde a infância, tratar-se de um direito humano; até por propiciar que o indivíduo reveja suas crenças ao se confrontar com a diferença de ponto de vista e, a partir disso, buscar conhecimentos para conseguir defender sua opinião de maneira crítica por meio de um diálogo.

1.2. A argumentação nos currículos educacionais

Como dito, não são poucas as instituições que exigem o trabalho com a argumentação e que ressaltam sua importância. Diante disso, é imprescindível discutir a visão e o espaço que o ensino-aprendizagem dos processos argumentativos têm nos currículos educacionais, afinal, como afirmam Azevedo e Damaceno (2017, p. 85), “os discursos oficiais organizam e padronizam o que fazer, como fazer, onde e por quê”. Dessa forma, vale lembrar que a Educação Básica brasileira concretiza-se tomando como base os pressupostos dos documentos¹¹ norteadores do ensino, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em todos os documentos supracitados – em maior ou menor grau – o ensino da argumentação é visto como essencial por considerarem-na não apenas como um processo produtivo para o desenvolvimento de diferentes capacidades, como também indispensável para

¹¹ É de suma importância lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é o documento que serve de base para todos os demais. É também na LDB que encontramos a orientação, especificamente para o Ensino Médio, acerca da importância de desenvolver o pensamento crítico do estudante: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] iii. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (LDB, 1996, s. p.).

o sujeito inserido numa sociedade democrática. Justamente por isso, o desenvolvimento de competências argumentativas é colocado como meta.

Quadro 1 – Visões dos documentos educacionais sobre a argumentação

DOCUMENTO	VISÃO SOBRE A ARGUMENTAÇÃO
DCN, 2013, p. 526 (grifo nosso)	“A democratização da sociedade exige, necessariamente, informação e conhecimento para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar , reivindicar e ampliar novos direitos. A informação toma uma relevância maior quando se lida com os vários tipos de conhecimentos e saberes, sejam eles caracterizados como tecnológicos, instrumentais, populares, filosóficos, sociológicos, científicos, pedagógicos, entre outros.”
PCN, 1997, p. 28 (grifo nosso)	“A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas.”
BNCC, 2018, p. 9 (grifo nosso)	“ Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.”

Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos educacionais oficiais – DCN (2013), PCN (1997) e BNCC (2018).

Em resumo, o DCN, PCN e a BNCC explicitam que as práticas pedagógicas devem oferecer ao estudante ferramentas para agir sobre o mundo; no entanto, observamos que, ao longo de todo os documentos:

- i. não é declarada em qual visão teórica se apoiam quando tratam do processo de ensino e aprendizagem da argumentação;
- ii. não é explicitado o que entendem por *argumentação*, *argumento*, *argumentar* e *argumentatividade*. Nesse sentido, observamos que, além da falta de esclarecimento, há também flutuações dos termos;
- iii. não são oferecidas orientações sobre mecanismos e ferramentas a fim de se atingir as metas colocadas como ideais.

Em outras palavras, são propostos os objetivos que as práticas pedagógicas precisam (e devem) alcançar sem, no entanto, oferecer métodos ou realizar uma discussão minimamente precisa a respeito. Com a finalidade de sanar as dúvidas aqui colocadas, procuramos possíveis explicações em publicações complementares¹², mas a busca foi em vão. Não encontramos respostas em nenhum outro texto que circule com o status de oficial.

Esses fatos, portanto, nos levam a ponderar que: (i) a falta de esclarecimento dos documentos tanto do que seja argumentar quanto dos possíveis métodos se deve, talvez, pelo fato de não reconhecerem que existe uma disputa teórica sobre o conceito de argumentação ou, ainda, por talvez não assumirem a complexidade dos processos interacionais que envolve a atividade argumentativa. Mais do que isso, muito possivelmente, esses mesmos documentos parecem partir do pressuposto de que o professor domina não apenas a prática pedagógica que envolve o ensino da argumentação, como também a própria teoria, o que não é necessariamente verdade considerando a problemática da formação docente já mencionada.

É importante notar que a referência aos aspectos argumentativos tem por base o princípio de que todos os professores teriam formação específica para compreender e garantir a apropriação das ideias em suas práticas cotidianas. No entanto, diante da realidade educacional que observamos em várias regiões brasileiras [...] temos haver poucas chances para a efetivação desse trabalho, visto faltar formação inicial específica tanto para os que estudam Pedagogia quanto Letras. (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 90)

O segundo ponto que colocamos é: (ii) uma vez que não são explicitadas em quais propostas teóricas os documentos se apoiam, é possível questionar não apenas de quais fontes os professores se valem para elaborar sua prática, como também quais fontes os próprios

¹² O Portal do Ministério da Educação (MEC) realiza a edição de relatórios e guias oficiais de orientação aos professores do Ensino Básico. Dentre os cadernos publicados pela Secretaria de Educação Básica, foram poucos os materiais que correspondiam ao que buscávamos. Justamente por isso, nos detivemos aos cinco volumes dos “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 1999) e aos nove cadernos do “PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (BRASIL, 2001). Este último foi o único que chamou nossa atenção pelo fato de haver uma tentativa de abordar a argumentação de maneira prática, isto é, por meio da proposição de uma atividade. O objetivo do PROFA é “socializar o conhecimento metodológico construído pelos formadores dos programas de formação desenvolvidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em parceria com as secretarias de educação e universidades, no período de 1999/2000” (BRASIL, 2001a, p. 13). Por apostar “no valor da discussão, da reflexão coletiva, na construção das competências profissionais necessárias ao professor alfabetizador” (BRASIL, 2001b, p. 44), encontramos no caderno intitulado “Guia de Orientações Metodológicas Gerais” sugestões de atividades, como “problematização” e “discussão/debate simulado”. A ideia do projeto é permitir que o professor, durante o curso de formação, vivencie a experiência para que, no exercício da profissão, coloque a proposta em prática e possa desenvolver nos estudantes as capacidades “de expressar opiniões diante do grupo, conviver com diferentes pontos de vista, elaborar argumentações convincentes, aprender com o outro” (BRASIL, 2001a, p. 142). Observamos que, ainda que haja detalhamento da atividade, não são desenvolvidas definições acerca do que consiste a argumentação, muito menos se explicitam os referenciais teóricos que embasam a proposta da atividade argumentativa.

materiais didáticos utilizam, pois são esses documentos que também balizam os conteúdos neles veiculados.

Disso tudo, como ressaltam Santos e Azevedo (2017, p. 1-2), é preocupante saber “como essa falta de direcionamento impacta as aulas na educação básica”. E acrescentamos: é preocupante como a imprecisão e a ausência de esclarecimento influencia o ensino da argumentação, haja vista que acaba tornando a tarefa do professor ainda mais árdua, afinal, “terá que sozinho reconhecer as diferenças e ainda encontrar meios para desenvolver a argumentação na sala de aula desde as séries iniciais do Ensino Fundamental” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 90).

Concluimos concordando com Leitão (2011, p. 35): ter a consciência sobre a relevância da argumentação e disposição para reproduzi-la em aula podem ser, ainda, insuficientes. O trabalho com argumentação, independentemente da disciplina, exige do professor ações específicas, como o domínio não apenas dos conceitos próprios do seu campo de atuação, como também de raciocínios (modos de pensar/argumentar) típicos do mesmo campo (LEITÃO, 2011, p. 17).

1.3. O espaço da argumentação em aula

Se o título desta seção fosse uma pergunta, “qual o espaço da argumentação em aula?”, poderíamos responder em duas palavras: *limitado* e *artificial*. Limitado por, não raro, especialmente no Ensino Médio, ter caráter utilitário e restringir-se à produção escrita de textos dissertativo-argumentativos. Limitado, ainda, pela abordagem de temas que não estão, em princípio, abertos à modificação, nem à discussão sobre questões que possam vir a entrar em confronto com os valores da instituição escolar¹³. Soma-se a isso, a artificialidade com que é trabalhada: distante do contato com situações de interação social espontâneas e plurais, afasta-se não apenas da oralidade e do dialogismo, como também, e principalmente, de contextos argumentativos reais.

A presente seção, portanto, objetiva refletir sobre a prática e as especificidades do trabalho com argumentação em sala de aula.

¹³ Quanto a essa questão, nos referimos aos temas, como *feminismo*, *educação sexual*, *política* e outras abordagens que podem gerar “polêmica” e entrar em desacordo tanto com os valores da escola, quanto familiares dos alunos e, justamente por isso, muitas vezes são evitados ou trabalhados sem qualquer aprofundamento. Discutiremos essa questão, especificamente, na seção 1.3.2.

1.3.1. Argumentar para quem?

As orientações oficiais da educação preveem o trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os **gêneros**, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BNCC, 2018, p. 67, grifo nosso)

De acordo com Mendonça e Neves (2019, p.60-61), a noção de gênero foi incorporada aos documentos oficiais escolares brasileiros na década de 90, com a intenção de se renovar o paradigma de ensino de Língua Portuguesa para que fosse menos prescritivo e mais contextualizado, adequando-se às diversas interações cotidianas tanto na oralidade quanto na escrita.

Segundo as autoras, houve inspiração clara na teoria de Bakhtin (2003), a qual também tomaremos para nossa pesquisa por alguns motivos: por ela ser uma das bases para os documentos nacionais como apontado; por dialogar com as teorias que selecionamos a respeito de sequência didática; e, consequentemente, por pontuar aspectos que são essenciais às atividades propostas, como será visto nos terceiro e quarto capítulos.

Dessa forma, para Bakhtin (2003, p.262), em cada esfera de atuação social, a língua se materializa e opera por meio de “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Isso implica dizer que o gênero:

- i. pressupõe certa liberdade de realização, mas não completa (fator do qual decorre sua **estrutura composicional**, minimamente coercitiva e estabilizada socialmente, mas não a ponto de anular a liberdade individual das escolhas linguísticas de quem enuncia¹⁴);

¹⁴ Ressaltamos que o **estilo**, na definição de gênero aqui adotada, não é de natureza individual: “os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana

- ii. cumpre um objetivo comunicativo em uma atividade situacionada (fator que demonstra sua ligação a uma **temática**, a sua diversidade infinita e a sua funcionalidade em **campos** humanos) e, por isso;
- iii. apresenta também **interlocução** (fator que ilustra sua natureza dialógica e interativa, diretamente considerada pelo enunciador em sua composição já que entende o papel responsivo do outro).

Em suma, a atuação humana se dá por meio de gêneros, sem os quais (devido às suas características) não conseguiríamos organizar a vida – ainda que mudem, afinal possuem historicidade e se alteram com o tempo junto com a sociedade porque ambos imbricam-se.

Ensinar sua produção deveria considerar, então, mais do que seu modelo estrutural, e ter em conta o quanto fatores extralinguísticos, como o endereçamento do texto, a sua função e esfera de atuação, influenciam significativamente, fatores linguísticos, como a escolha de registro, de vocabulário, de frases, por exemplo. Ou seja, não parece eficiente pedagogicamente ensinar gênero de forma descontextualizada ou mesmo pedir uma produção textual sem explicitar ao aluno tais aspectos.

No entanto, não é difícil perceber que há uma nítida desarticulação entre a prática e o que preconizam não só a teoria bakhtiniana, como também os documentos que orientam o ensino. E o descompasso vale não apenas para o trabalho com os gêneros textuais, como também para a relação entre os gêneros textuais e argumentação. Conforme bem destacam Aquino e Dioguardi (2015, p. 50), a argumentação como disciplina escolar está, intrinsecamente, ligada à área de linguagens¹⁵ enquanto uma atividade discursiva com espaço privilegiado em sua modalidade escrita. O trabalho com os gêneros orais, especificamente, os gêneros orais argumentativos, ficam, porém, em segundo plano.

e da comunicação.” (BAKHTIN, 2003, p. 266). Em outras palavras, pode-se dizer que se relaciona aos padrões de escolhas linguísticas que são preferíveis em um dado gênero. Esse estilo está ligado às coerções da estrutura composicional e da temática.

¹⁵ De acordo com Aquino e Dioguardi (2015, p. 50), “por mais que o PCNEM (BRASIL, 2000) e o PCNEM+ (BRASIL, 2007) não tenham como objetivo a normatização do ensino, e sim, um direcionamento para a busca da confluência interdisciplinar, é a área de conhecimento de Códigos e suas Tecnologias e, especificamente, a disciplina de Língua Portuguesa que deve orientar o aprendizado argumentativo, principalmente em sua modalidade escrita.”

Reduzida, na maior parte das vezes, à produção de texto dissertativo-argumentativo¹⁶ em modalidade escrita formal da língua portuguesa, a argumentação ficou, na realidade da sala de aula, limitada ao aprendizado de técnicas e modelos. Isso se deve, em grande medida, à exigência dos exames vestibulares, visto que, ainda que não seja ideal, são esses que acabam por balizar quais e de que formas os conteúdos serão abordados, em especial, no Ensino Médio (FREITAG, 2015, p. 29). Nesse sentido, a argumentação passa a ser vista apenas com caráter utilitário (PACÍFICO, 2016, p. 198).

Mendonça e Neves (2019, p. 33) explicam que, a partir de 1911, com o decreto da Reforma Rivadávia Correia (Lei Orgânica de 1911), a avaliação de textos escritos como forma de ingresso às universidades brasileiras passou a ser obrigatória. A prática pedagógica escolar, desde então, especialmente nos anos finais do Ensino Médio, foca na formação (e adequação) desses candidatos a esses exames vestibulares. Por consequência, como observa Vidon (2018, p. 31),

as aulas de Língua Portuguesa se especializaram, no que concerne ao ensino do texto escrito, na preparação desses candidatos para as provas de redação, o que significava, quase sempre, ensinar as técnicas de escrita de uma ‘boa dissertação’, tendo como princípios básicos coerência, clareza e precisão.

Contudo, não podemos perder de vista os anos anteriores, em especial, os anos finais do Ensino Fundamental. Palomanes e Maria (2019) nos lembram também que, nos anos finais do Ensino Fundamental (oitavos (8º) e nonos (9º) anos), ainda que em menor grau¹⁷, a argumentação fica, na prática, igualmente restrita, muitas vezes, ao trabalho com textos dissertativo-argumentativos.

Não colocamos aqui uma condenação ao trabalho com os textos dissertativo-argumentativos, mas questionamos as implicações que podem vir a ter a preocupação excessiva

¹⁶ Não são poucos os trabalhos de grande complexidade que versam sobre o estudo e a aplicação dos gêneros na escola. Diante disso, sugerimos a leitura de Cristóvão e Nascimento (2004, 2005), Bazerman (2005), Meurer *et al.* (2005), Karwoski *et al.* (2006), Marcuschi (2008), Vidon (2013, 2014), Haas (2014), Azevedo (2015) e Pilar (2002) para o aprofundamento do tema. Esses autores fornecem um claro panorama não apenas sobre teorias dos gêneros, como também possíveis aplicações no ensino.

¹⁷ É, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental que o estudante tem contato com os diferentes gêneros argumentativos: artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica argumentativa, carta aberta, carta de reclamação, entre outros. A BNCC prevê, nessa fase, o trabalho tanto com a leitura e análise quanto com a produção desses gêneros.

com o gênero escolar¹⁸ em questão, uma vez que, da maneira como ocorre, coloca o contexto de comunicação argumentativa às margens do ensino (e, também, da própria produção). Em outras palavras, diante desse quadro:

- i. o trabalho com os demais gêneros textuais fica restrito somente à leitura dos textos de apoio¹⁹. O aluno toma como referencial a coletânea oferecida como base e, a partir dela, desenvolve sua argumentação;
- ii. ignoram-se as possibilidades de interlocução, isto é, diferentemente do que ocorrem com a narração ou a descrição, a argumentação se estabelece numa relação dialógica, mesmo em situações em que o interlocutor não está presente, tal como ocorre nos textos de modalidade escrita. Nesse sentido, a pergunta é: o aluno argumenta por quê e para quem²⁰?

Dessa forma,

É o professor que constrói e passa para o aluno a imagem do referente, ditando as regras de como deve ser a relação destinatário-referente; de modo geral, na instituição escolar, o aluno é privado de condições (tais como o acesso a uma multiplicidade de conhecimentos sobre dada questão) e poder para construir sentidos e defendê-los (argumentar), de acordo com suas condições sócio-histórico-ideológicas, encontrando-se, portanto, fadado a olhar o referente com as lentes do professor. (PACÍFICO, 2016, p. 203)

¹⁸ Entendemos “gênero escolar” como uma atividade de escrita comum na esfera escolar e que está baseada na fala do professor. É, pois, o docente quem determina as instruções: número de linhas e abordagem temática. É também característica do gênero escolar a presença de um único leitor, que é o próprio professor. Isso impede a construção de um leitor real e, conseqüentemente, limita as possíveis leituras de um mesmo texto. Mais do que ser um único leitor, é também o corretor. É, pois, uma atividade centrada somente numa figura. O mesmo pode-se dizer, com algumas ressalvas, acerca dos textos confeccionados em situação vestibular. Daí resulta, então, a necessidade de promover na sala de aula metodologias, como oficinas de textos, que permitam a circulação dos textos produzidos. Ideia semelhante ao modo como compreendemos “gênero escolar” é encontrada em Massmann (2011).

¹⁹ “Textos de apoio” são coletâneas de textos oferecidos pela proposta redacional com o intuito de situar o aluno sobre o tema da proposta e fornecer elementos que o ajudem a refletir sobre esse tema. Os textos de apoio podem ser oferecidos pela proposta redacional ou pelo próprio professor no momento de discussão.

²⁰ Na esteira da teoria de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), destacamos uma característica central da teoria dos gêneros: a presença de um outro (real ou virtual) a quem se dirige. Isso implica dizer que a escolha dos recursos linguísticos é feita pelo falante, considerando a presença de seu interlocutor. Nesse sentido, se o aluno pressupõe que há somente um leitor (o avaliador) de seu texto, a produção será moldada tomando como referência seu professor e/ou banca corretora.

Muitas são as problematizações que derivam das questões supracitadas; ressaltamos, porém, uma. Há propostas redacionais que exigem que o aluno avalie uma determinada situação e, diante de uma problemática, busque medidas para solucionar e alterar – a curto, médio ou longo prazo – tal realidade. Esse é um exemplo típico das propostas de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio²¹ (doravante ENEM).

A prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) diferencia-se das provas de produção de texto dissertativo-argumentativo de outros exames porque exige a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema apresentado pelo tema, respeitando os direitos humanos. Essa proposição vai ao encontro do que promulgam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no que tange aos seguintes objetivos da formação do estudante: o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988; 1996). (MEC/INEP, 2019, p. 4)

O estudante deve *selecionar, relacionar, organizar e interpretar* informações de maneira coerente e lançar mão de diferentes recursos linguísticos que garantam a estruturação lógica do texto. Além disso, a partir de 2009²², o candidato passou a ter que elaborar, para o problema social apresentado, uma proposta de intervenção (doravante PI) detalhada e relacionada às questões enunciadas e discutidas ao longo de seu próprio texto. Essa PI sugerida pelo aluno deve respeitar os valores previstos pelos direitos humanos e se compor de cinco elementos básicos para atingir a nota máxima. Esses elementos são: (i) uma proposta de **ação** verossímil, (ii) os **agentes** responsáveis por colocar a ação proposta em prática, (iii) os **modos/meios** pelos quais a proposta poderá ser efetivada; (iv) os possíveis **efeitos** alcançados pela ação proposta; e (v) o **detalhamento** da ação, agente, modo/meio ou efeito.

²¹ Sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o ENEM foi aplicado, pela primeira vez, em 1998. Ao longo de todo o período, a avaliação passou por diversas transformações. Inicialmente, o Exame Nacional do Ensino Médio teve como propósito inicial aferir o desempenho dos estudantes concluintes do Ensino Médio. Pouco a pouco a avaliação, além de tomar proporções nacionais maiores, foi construindo uma identidade particular e se caracterizando como um gênero de avaliação distinto, em alguma medida, de outros exames vestibulares. A avaliação, mais tarde, serviu como porta de ingresso a algumas universidades federais e também particulares e, em 2008, já estava consolidado seu uso no âmbito do Programa Universidade para Todos (ProUNI) e como instrumento para ingresso em diversas outras instituições públicas de todo o país por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), grande marca de mudança.

²² Em 2009, justamente pelo fato de o exame ter se tornado uma das poucas formas de ingresso a instituições de ensino superior públicas do país, viu-se a necessidade de se elaborar uma prova com critérios de correção mais específicos e mais distantes de possíveis desvios. Foi, então, implantado o sistema TRI (Teoria de Resposta ao Item). Nesse momento, deu-se início à nova fase do ENEM. Aplicado em dois domingos consecutivos, o exame passa a ter cento e oitenta (180) questões objetivas divididas em áreas do conhecimento (linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias). Além das questões de múltipla escolha, os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige a produção de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema.

Com o objetivo de interferir no problema apresentado pelo tema, a proposta de intervenção deve exprimir, minimamente, o que deve ser feito de maneira ativa. Nesse sentido, a ação é o elemento essencial, que auxiliará na identificação dessa proposta, ao qual se relacionam o agente indicado para executar essa ação, seu modo/meio de execução e seu efeito, pretendido ou alcançado, e um detalhamento de um dos elementos anteriores. Portanto, a proposta de intervenção muito bem elaborada, de forma detalhada, é aquela que apresenta esses 5 elementos. Essa concepção de avaliação destaca os elementos que materializam, na superfície textual, a concretude e, na sua ausência, a vagueza da proposta de intervenção. (MEC/INEP, 2019, p. 5)

Diante disso, novamente colocamos: o estudante está argumentando e propondo soluções a quem? Quem é seu interlocutor? Abstraido da realidade, “o enunciado ‘redija texto dissertativo-argumentativo sobre o tema’ apaga, em sua formulação, interlocutores localizados em situações concretas de enunciação” (VIDON, 2018, p. 41-42) e trata a argumentação de maneira genérica. Em resumo, é solicitado ao aluno a análise das circunstâncias em que ele foi inserido e proponha uma intervenção que provoque uma mudança do curso da realidade, no entanto, sem, provavelmente, nunca antes, ter feito isso de maneira real na própria escola por meio de uma vivência significativa que ilustre, na prática, como seria e para que serve esse tipo de argumentação na sociedade.

Esse quadro evidencia, portanto, que, desconectada da realidade, a interlocução e o propósito de argumentar posto na sala de aula e por muitos exames vestibulares acabam por afastar o aluno do sentido real de por que e para quem ele deve argumentar. Diante disso, apoiados na ideia de que “a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2003, p. 306), defendemos a ideia de que toda e qualquer produção textual em contexto escolar deve preocupar-se em explicitar²³: (i) quem fala, (ii) para quem se fala, (iii) de onde se fala, (iv) de que modo deverá ser dito – o gênero discursivo a ser utilizado – e (v) com que intuito o texto (oral ou escrito) será produzido. Essa configuração textual leva, pois, em conta não apenas a interlocução, como também a situação de produção²⁴.

²³ Esses elementos caracterizam o que chamamos de *contextualização*.

²⁴ Nesse sentido, consideramos a prova de redação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) um modelo do que queremos dizer com a contextualização explícita para a produção textual do aluno. Nela, apresentam-se todos os fatores enumerados acima e, principalmente, dá-se, por meio desses, ferramentas para que o aluno possa investir, por ter mais clareza, na máscara discursiva, interlocução, situação e objetivo requisitados.

1.3.2. Argumentar onde e sobre o quê?

Como vimos, a interação argumentativa que ocorre na sala de aula se dá de maneira muito diversa à que ocorre fora dela. À primeira vista, a diferença está marcada apenas pela ausência de um interlocutor (e oponente), porém um olhar atento evidencia o quanto o modo como os temas sobre os quais se argumenta também se distanciam da realidade extra classe.

O ambiente discursivo da sala de aula, na verdade, apresenta características muito particulares, em especial quatro especificidades nos chamam a atenção. A primeira diz respeito à regulação da abordagem temática a partir dos valores da instituição escolar, já que é comum os temas – a serem debatidos de maneira argumentativa – ficarem limitados aos valores morais defendidos pela entidade. Recortes temáticos tidos como “polêmicos”, como, por exemplo, *feminismo*, *educação sexual* ou *política* são, não raro, coibidos (ou, na melhor das hipóteses, solicita-se ao professor elevado grau de “decoro”)²⁵.

Entretanto, ainda que haja ou não a proibição explícita de temas, observamos que, em princípio, o resultado da discussão é, em grande medida, já esperado, afinal, considera-se não só a presença de um discurso cujos valores, ideologicamente ancorados, estão pré-estabelecidos – ainda que tacitamente –, como também o que os alunos imaginam “como ideal” ou “desejado pelo professor”. Sendo assim, a segunda especificidade que aqui elencamos diz respeito ao quanto a interação argumentativa, além de estar restrita em larga medida pelas coerções discursivas mencionadas (mesmo que muitas estejam implícitas), tem também seu rumo traçado desde o início. Golder (1998), inclusive, investiga como o valor atribuído socialmente a um determinado discurso pode vir a limitar a posição de um sujeito para discutir um assunto, influenciando, por conseguinte, o debate argumentativo.

A análise de determinadas operações textuais que caracterizam o grau de referência de abertura à discussão (contra-argumentação, modificadores condicionais), bem como o número de argumentos produzidos, demonstraram a influência de referência no texto argumentativo. O referente não discutível, alvo de uma posição socialmente dominante e politicamente “correta”, resultou num discurso empobrecido e com poucos argumentos [...] Já as referências abertas à discussão, não limitadas pela pressão social, eram propícias a um discurso rico e variado. Neste caso, os argumentos eram

²⁵ Apoiados em Mariano e Gerardi (2019), acreditamos que temas ligados a política tendem a ser evitados pois circula, hoje, de maneira equivocada a ideia de que *política* é, necessariamente, *partidária*. E mais, além de partidária, é também *ideológica*. Entendida dessa forma, a *política*, além de se afastar de seu verdadeiro sentido – a vida em sociedade –, é também motivo para não ser colocada em foco na escola a fim de que a instituição não corra o risco de ser responsabilizada por *doutrinação*.

numerosos e o orador tomou abertamente uma posição e expressou juízos de valor pessoal. (GOLDER, 1998, p. 175, tradução nossa²⁶)

Esse cenário nos conduz à terceira especificidade: o docente está atrelado à figura de regulador e transmissor de conhecimento. A ele cabe mediar e ampliar o repertório do aluno, não sendo esperado (e, por vezes, nem autorizado) o contrário. Assim, a situação argumentativa proposta em sala de aula é uma “via de mão única”, pois, no fim, independentemente do que fora discutido, o efeito é de que o ponto de vista não é passível de ser modificado pelos argumentos oferecidos pelos estudantes.

Ademais, destacamos aqui o quarto e último aspecto que julgamos merecer atenção e que, inevitavelmente, dialoga com os outros três referidos. Como dito, não é comum, na prática pedagógica, abordar temáticas que, a princípio, não possuam “respostas prontas”. Em outras palavras, não são propostos temas que requeiram a busca por soluções de problemas.

Temas curriculares canônicos não contemplam a ideia de estimular o aluno a criar e sustentar hipóteses. Menos ainda são oferecidas oportunidades para que, diante de uma situação problemática, o estudante possa analisar, de fato, sua realidade e propor caminhos alternativos que alterem o curso atual. A conjuntura aqui exposta corrobora com a defesa de Pacífico (2016, p. 207), “na escola [...] a posição discursiva ocupada pelo sujeito-aluno, geralmente, está em desvantagem”.

Além das especificidades discutidas acima, finalizamos com a reflexão acerca do momento, ou mais notadamente, em quais disciplinas o estudante está “autorizado” a argumentar. Evidentemente há matérias que demonstram oferecer mais espaço à discussão do que outras, isto é, nos parece que há campos do conhecimento escolar que seriam tidos, segundo Leitão (2011, p. 38), como “mais debatíveis”. As disciplinas de História e Redação, por exemplo, são vistas como mais abertas a diferentes perspectivas do que a de Matemática e, na

²⁶ Na versão original: “*The analysis of certain textual operations characterizing the referent degree of openness to discussion (counter-argumentation, conditional modifiers,...), as well as the number of arguments produced, demonstrated the referent influence on the argumentative text. The non debatable referent, target of reigning socially dominant and politically “correct” position, resulted in an impoverished discourse containing few arguments (primarily ones that support the dominant opinion) in which the speaker distanced himself/herself from his discourse by the use of enunciative position (I think that...) and restrictions (only in a case where...). Referents open to discussion, not limited by social pressure, were conducive to a rich and nuanced discourse. In this case, the arguments were numerous and varied, and the speaker openly took a stand and expressed personal value judgments.*” É importante observar que entendemos que o termo *politicamente correto* referido pela autora refere-se a “discursos hegemônicos” e não a questões éticas. Ressaltamos que a escola precisa e deve deixar claro que defender valores humanos é mais do que um regra em debates; é, na verdade, uma regra de convívio social.

realidade da sala de aula, é o que geralmente ocorre. Assim, o trabalho de aprender a argumentar está, em grande medida, restrito às aulas de Língua Portuguesa²⁷.

Esse cenário evidencia o quanto a *interdisciplinaridade* fica não apenas em segundo plano, como também reduzida à mera citação decorada (e não necessariamente apreendida) de pesquisas que extrapolam o conteúdo de língua portuguesa reproduzidas maquinalmente nos textos dos alunos. Nesse sentido, tanto o debate promovido em sala de aula, quanto os textos resultantes de tais discussões procuram trazer – não raro, descontextualizadamente – dados de outros campos do conhecimento, os quais, conforme visto em grades de correção de redação em vestibular, são avaliados como repertório de mundo. Eis um dos poucos modos interdisciplinares com que, em geral, se conduz o trabalho com a argumentação.

Claro que compreender e, sobretudo, trazer a interdisciplinaridade para a sala de aula, especificamente para o ensino de argumentação, não é tarefa fácil – pelo contrário. Fazenda (1994) e Klein (1998), nomes expoentes no campo de estudo sobre a *interdisciplinaridade*, realizam uma retomada histórico-crítica e mostram que, desde a década de 1970 – data que marca, segundo os autores, um tempo de definição e esclarecimento dos conceitos sobre a matéria em questão –, esforços vêm sendo empreendidos para melhor entender, afinal, do que se trata e como efetivar tal mecanismo no ambiente escolar e também na formação do professor.

Fazenda (1998) entende interdisciplinaridade não como uma categoria de *conhecimento*, mas de *ação*, o que, portanto, faz com que a ideia de interdisciplinaridade não seja, simplesmente, a aproximação ou relação conjunta de duas ou mais disciplinas; pelo contrário, deve, antes, ser entendida como um *processo* e não um *produto*. Nesse sentido, como reforçam Azevedo e Damasceno (2017, p. 85-87), “a interdisciplinaridade assumiria o papel de impedir o estabelecimento da supremacia de uma ciência sobre outra” e, por consequência, pode vir a “ser um meio produtivo para o incremento do pensar crítico”.

Amossy (2020, p. 275) reforça que “todo elemento discursivo que é dotado de função persuasiva deve ser levado em conta, qualquer que seja a disciplina que o assuma e o estude”. Assim sendo, devemos considerar que a construção da argumentação depende (i) do tipo de raciocínio mobilizado, isto é, razões, justificativas, objeção (LEITÃO, 2011, p. 39), bem como (ii) da mobilização de conteúdos específicos aos respectivos campos.

²⁷ As instituições escolares tendem a segmentar a disciplina de Língua Portuguesa em três frentes: (i) Interpretação e Produção textual, (ii) Gramática e (iii) Literatura. O ensino da argumentação fica, geralmente, restrito à primeira frente (Interpretação e Produção Textual).

argumentar no campo das ciências requer o uso de experimentação e provas empíricas de uma forma bastante diversa da forma como justificativas são construídas, por exemplo) no campo da história, no qual fontes documentais podem ser vistas como elementos aceitáveis para fundamentar afirmações (pontos de vista) feitas. Em vista disso, assume lugar central o papel do professor na mobilização e legitimação de conhecimentos e raciocínios específicos, no curso mesmo da argumentação. (LEITÃO, 2011, p. 39)

Portanto, a partir do exposto, o apontado como ideal em termos de ensino de argumentação se opõe ao que ocorre de fato na esfera escolar, o que demonstra que, talvez, ou a realidade escolar seja incompatível com o proposto pelos teóricos ou, ainda, que a própria escola atribua um sentido diverso para *argumentação*. Afinal, “cria-se no aluno a ilusão de que ele aprende sobre argumentação; todavia, ele não está autorizado a praticá-la” (PACÍFICO, 2016, p. 211).

1.4. Caminhos para a construção do espaço e da prática argumentativa

Buscamos, neste capítulo, analisar como a prática argumentativa se configura no contexto escolar. Lançamos olhar, em particular, para os Ensinos Fundamental II e Médio. Ponderamos tanto a teoria que embasa o Ensino Básico, quanto as especificidades da realidade da sala de aula.

Concluímos, a partir da apreciação dos documentos educacionais, que nos parece grave não somente a imprecisão conceitual, como também a ausência de aporte teórico quando se trata da relação ensino-aprendizagem da *argumentação*. É igualmente preocupante a falta de orientação quanto aos possíveis métodos a serem utilizados pelo professor. Essas lacunas podem gerar consequências no trabalho do professor e na produção do material didático utilizado em aula.

Em resumo, os documentos que circulam com o *status* de oficial reforçam a importância de desenvolver as habilidades argumentativas no estudante, sobretudo, por considerarem que estamos todos inseridos numa sociedade democrática. Porém, como vimos, os conceitos são mobilizados indistintamente sem qualquer esclarecimento. Isso nos remete a Breton e Gauthier (2001, p. 147), os quais advertem que as sociedades ocidentais modernas, em especial aquelas que se definem como democráticas, acabaram por negligenciar o estudo sistemático da argumentação, ao mesmo tempo em que explicitam formalmente, em contrapartida, uma exigência de grande relevância para com seus cidadãos, uma vez que estes são

intimidados, não apenas a compreender a maior parte dos problemas que lhes são apresentados, nomeadamente no quadro das votações políticas, mas também a participar dos debates correspondentes [...] estes apelam maciçamente às técnicas da argumentação.

A ausência de um ensino estruturado da argumentação – não apenas na Educação Básica, como também no Ensino Superior – tem efeitos em cadeia perversos numa cultura cujo pilar, em teoria, se mostra ligado à utilização, na prática, de habilidades argumentativas a fim de se exercer a cidadania. Valendo-nos da metáfora dos autores supracitados, mas ampliando-a, os jovens [e também o professor] são lançados ao mar sem antes terem sido ensinados a nadar e, quando fracassam, são censurados por não o saberem fazer. Esse cenário evidencia o quão paradoxal é a situação que professor e aluno vivenciam.

Ligado a isso, retomamos as especificidades da argumentação em sala de aula. Chamamos atenção para o fato do estudante ser colocado em papéis pouco ativos em relação à prática da argumentação. Mais do que isso, fizemos questão de reforçar a necessidade de levar para a sala de aula uma prática argumentativa ligada a uma questão problemática norteadora. Entendemos que esse pode ser um modo para que o estudante considere uma dada realidade e “identifique o assunto abordado como um registro problemático que necessita de intervenção, pois os posicionamentos derivam da resposta que se dá a um assunto-questão” (SANTOS; AZEVEDO, 2017, p. 4).

Soma-se a isso, a proposta de permitir que o discente perceba

que não há uma solução única nem definitiva diante de situação argumentativa centrada em um problema, pois a conclusão é evocada como um acordo, por isso pode haver rejeição de uma das partes ante a conclusão apresentada. Trata-se de formular uma resposta à questão em discussão, não de uma solução indiscutível para o problema. O desacordo no decorrer de uma argumentação é positivo no ponto em que pode gerar uma nova percepção sobre o problema ou acerca das premissas, levando os envolvidos a buscarem caminhos mais claros e plausíveis para o desenrolar da questão. (SANTOS; AZEVEDO, 2017, p. 4)

Essa ideia antecipa a discussão do segundo capítulo desta pesquisa: no que diz respeito às questões de ordem humana, estamos no âmbito do *preferível* e do *razoável*.

Diante disso, assumimos, neste trabalho, o posicionamento de que o ensino-aprendizagem da argumentação deve acontecer por meio da incorporação de situações próximas da realidade, contextualizadas e com interlocutor explicitado. Isso implica dizer que trabalhar

com discursos descontextualizados está fora de cogitação. É preciso, antes de tudo, estabelecer muito claramente qual é a situação comunicativa da qual os alunos farão parte.

Além disso, concordamos também com Grácio (2010, p. 385):

O ensino da argumentação não deve se concentrar na análise de raciocínios isolados, posto que o papel do estudante não é o de crítico ou analista do discurso, mas o de “interagir como argumentador a partir de uma perspectiva própria sobre um assunto em questão. Assim, uma didática da argumentação deve preocupar-se em formar argumentadores [...] e não tanto comentadores-opinadores supostamente especialistas em análise do discurso”.

Por fim, todas as questões enunciadas anteriormente buscam não somente justificar, mas também explicar nossa defesa de conceder um espaço real e significativo para o trabalho com a argumentação em sala de aula, inclusive, antes mesmo do Ensino Médio. Justamente por isso, a proposta de sequência didática a ser apresentada e detalhada ao longo do quarto capítulo está voltada para o último ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Acreditamos que o estudante em formação deva ter a possibilidade de conhecer, dominar e aplicar estratégias argumentativas voltadas, especialmente, à solução de problemas. Assim, a argumentação não fica restrita a um caráter meramente utilitário para provas de vestibular, por exemplo, e o aluno consegue visualizar e consolidar minimamente sua prática ancorada em situações de vida real.

CAPÍTULO 2: A ATIVIDADE ARGUMENTATIVA

Essas abordagens descritivas e analíticas ambicionam aprimorar a compreensão do mundo no qual evoluímos cotidianamente, esclarecendo os fenômenos que o compõem: as interações da vida cotidiana, o discurso político ou jurídico, a imprensa, as mídias, a ficção. (AMOSSY, 2020, p. 9)

Apontamos, no primeiro capítulo, as dificuldades que subjazem ao trabalho com argumentação na sala de aula. Seja pela falta de clareza dos documentos oficiais da educação, seja pela formação inicial do professor, a natureza da dificuldade reside numa certeza: o campo de estudos da argumentação é vasto e complexo, uma vez que, como bem destaca Leitão (2012), a própria atividade argumentativa comporta variáveis diversas e que não são, por sua vez, totalmente controláveis. Assim, podemos dizer que os estudos não poderiam ser diferentes da natureza do objeto.

Como vimos, os conceitos são mobilizados indistintamente nos documentos educacionais. Isso ocorre, possivelmente, por não reconhecerem a disputa teórica no campo de estudos da argumentação. No entanto, é justamente essa multiplicidade de abordagens teóricas que implica que não sejam consensuais os conceitos, por exemplo, de *argumento*, *argumentar*, *argumentatividade* e, até mesmo, de *retórica*; o que não justifica, de qualquer forma, a ausência de direcionamento teórico em tais documentos. Segundo Amossy (2020, p. 8), as divergências que aparecem neste campo disciplinar se justificam, em alguma medida, se considerarmos que

as concepções concorrentes da retórica e da argumentação não são redutíveis nem a um conjunto de diferenças formais, nem a uma querela escolástica. Elas colocam em jogo uma visão da comunicação humana e das funções da fala social.

Assim sendo, a fim de cumprir com o objetivo do presente trabalho, consideramos essencial apresentar, de maneira pontual, um panorama dos principais referenciais teóricos com o intuito de situar os estudos argumentativos. Para realizar tal tarefa, exibiremos certos trabalhos das correntes teóricas clássicas à contemporâneas. A seleção levou em conta a abordagem de autores que são referidos, geralmente, como os precursores ou tomados como referência de uma dada teorização. Além do breve²⁸ panorama, expomos também, no presente capítulo, as perspectivas teóricas em que nos apoiamos.

²⁸ Salientamos que não temos o objetivo de reconstituir a história de uma disciplina milenar, mas, sim, de apresentar pontualmente os princípios constitutivos dos estudos que versam sobre argumentação.

2.1. Noções fundamentais sobre argumentação: dos estudos fundadores aos contemporâneos

Breton e Gauthier (2001) conduziram uma acurada revisão histórica acerca dos trabalhos já realizados no campo de estudos sobre *argumentação*. Assumimos com os autores que as teorizações pelas quais os estudos argumentativos já passaram podem ser divididos em quatro grandes períodos: (i) *fundador*, (ii) *de maturidade*, (iii) *do declínio* e o (iv) *da renovação*. Considerando desde os primeiros manuais de retórica do século V a.C. até após o estágio de renovação, inaugurada por Perelman e Olbrechts-Tyteca, por um lado, e Toulmin, por outro, cada uma das fases é representada por nomes expoentes. Destacamos que, ainda que Breton e Gauthier (2001) não tenham contemplado explicitamente as investigações contemporâneas como um dos períodos históricos das teorias da argumentação, os autores exibem, ao final do trabalho, um conciso excuro sobre as investigações conduzidas nas décadas de 80 e 90. Justamente por isso, consideramos importante contemplar essa fase na figura que segue.

Figura 2 – Linha do tempo das teorias argumentativas

Fonte: elaborado pela autora a partir de Breton e Gauthier (2001).

A figura 2 evidencia o que Amossy (2020, p. 7) faz questão de ressaltar: os estudos da argumentação “remontam à Antiguidade”, o que faz com que tenhamos um amplo espectro sobre a “arte de argumentar” – conforme nomeada por Aristóteles. É, pois, durante o século V a.C, na Grécia, que aparecem os primeiros estudos. Roland Barthes (1975) conta que a retórica surge no momento em que os homens daquela época percebem que resolver os problemas na força bruta se mostrava, não raro, pouquíssimo eficiente. Compreenderam, então, que, bem ordenadas num discurso, as palavras poderiam exercer muito mais influência sobre o outro. Ou seja, a retórica surge como “alternativa à força bruta” e uma possível “solução para o problema dos desacordos que dividem o nosso mundo” (AMOSSY, 2020, p. 8).

Os registros de que dispomos nomeiam Córax e Tísias como os primeiros a realizar um estudo sistematizado sobre a atividade argumentativa. Para esses autores, nomeados como *sofistas*, um argumento, para ser considerado eficaz, deve estar ancorado na base daquilo que é *verossímil* e não, necessariamente, verdadeiro. A partir de premissas (P) – subdivididas em *maior* (geral) e *menor* (particular) –, a *conclusão* (C) é absolutamente necessária, afinal, os *argumentos* fornecidos são logicamente *dedutivos*, não permitindo conclusão oposta²⁹. Um exemplo clássico desse tipo de raciocínio logicamente dedutivo é o já conhecido silogismo:

Figura 3 – Exemplo de silogismo dedutivamente válido³⁰

P1 (<i>maior</i>): Todos os homens são mortais.	
P2 (<i>menor</i>): X é homem.	C: Portanto, X é mortal.

Fonte: exemplo retirado de Amossy (2020, p. 17).

Emediato (2001, p. 159) afirma que, sob essa perspectiva, “qualquer argumento pode ser válido, desde que ele seja validado por uma lei de passagem aceitável”. Isso nos leva à ideia de que os sofistas buscavam defender uma *tese*, seja ela verdadeira e justa ou não, por meio dos

²⁹ Velasco (2016, p. 77) ressalta que “um argumento é dito como dedutivo se, e somente se, a conclusão é (ou pretende ser) consequência lógica das premissas, isto é, se a suposta verdade da(s) premissa(s) garante (ou pretende garantir) a verdade da conclusão.” Mais tarde, Aristóteles aprofunda o estudo do *raciocínio logicamente dedutivo* e propõe que argumentos dedutivos válidos podem ser construídos com premissas falsas, o que dá origem às *falácias*, isto é, um tipo de raciocínio incorreto.

³⁰ É importante observar que a figura 3 apresenta apenas um tipo de silogismo: *categórico*. Há outras formas de raciocínio dedutivo, como o *silogismo hipotético*, *silogismo disjuntivo* e o *entimema*. No entanto, não nos ocuparemos a detalhar cada um, visto que esse não é, por ora, nosso objetivo. Para saber mais a respeito, recomendamos consultar os trabalhos de Velasco (2016) e Fiorin (2015).

mecanismos oferecidos pela linguagem. Em outras palavras, a persuasão não se dava pelo verdadeiro, mas, sim, por aquilo que apenas transmitia a noção de verdade (verossímil). A *retórica*, nesse caso, portanto, passa a ser vista como simples *manipulação* daquele com quem se fala e torna-se a “arte do bem falar”.

Apesar das contribuições dos sofistas – atuantes no *período fundador* –, é consenso que Aristóteles é o autor responsável por debruçar-se sobre a sistematização dos processos argumentativos. Foi ele quem ofereceu detalhadamente a base e os instrumentos para o estudo, por isso figura no *período de maturidade* nos estudos das teorias argumentativas. Após sua morte, em 322 a.C., seus escritos foram compilados por seus alunos numa obra intitulada *Organon*. O *Organon*³¹ fornece coerentemente não apenas o sentido do *raciocínio lógico*, como também instrumentos para uma investigação que se baseia em regras precisas que permitem a extração de verdades com base na pressuposição de outras verdades.

É, contudo, na *Ars Rethorica*³², que Aristóteles estabelece e inaugura os fatores essenciais da argumentação: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, conceitos que, na teoria da enunciação se relacionam com o *enunciador*, o *enunciatário* e o *processo discursivo*, respectivamente.

O *logos*, entendido como discurso e razão, é, para Aristóteles, [...] um dos polos do empreendimento da persuasão retórica. Para ele, as provas inerentes ao discurso são de três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras, na disposição do auditório; outras, enfim, no próprio discurso [...]. Portanto, não se pode subestimar a importância do *ethos*, a saber, a imagem que o orador projeta de si mesmo em seu discurso e que contribui fortemente para assegurar sua credibilidade e autoridade [...]. É preciso também atribuir um espaço ao *pathos*, isto é, à emoção que o orador busca suscitar em seu auditório, pois é importante tanto comover quanto convencer, caso se queira conseguir adesão e modelar comportamentos. (AMOSSY, 2020, p. 18)

Nesse ponto, figura na obra a tentativa de apresentar uma definição para o *raciocínio retórico-argumentativo* que fugisse à ideia de simples *manipulação* do interlocutor. Para o teórico grego, é necessário que o argumento seja mais do que verossímil, seja, antes, passível de provas.

Aristóteles oferece ferramentas inovadoras de análise para os processos argumentativos e estabelece que há diferenças quando se pensa em *raciocínio lógico* e *raciocínio retórico*. O *raciocínio lógico* parte do pressuposto de que a conclusão independe de

³¹ ARISTÓTELES. *Organon*. Tradução de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães, 1986.

³² ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.

qualquer outra questão que se coloque. Dada a premissa, logicamente dedutiva, a conclusão é absolutamente necessária³³.

Em contrapartida, Aristóteles defende que, quando se pensa em *raciocínio retórico*, deve-se ter em mente que esse é o lugar do *preferível* e não do *necessário*. Como bem destaca Fiorin (2015), ao discutir a teoria aristotélica, não existe, nas relações humanas, o logicamente verdadeiro³⁴; existe, na verdade, aquilo que é plausível para uma dada época, aquilo que é o “menos danoso” e aquilo que é o mais adequado e razoável às circunstâncias. Por isso que, entendida como tal, a retórica só pode surgir na democracia³⁵ porque é nela que reside, substancialmente, o espaço para a contradição e o debate.

O fato é que a teorização de Aristóteles repercutiu e ganha – ainda que como ponto de partida para possíveis desdobramentos – dimensão até os estudos contemporâneos, pois foram, em parte, os estudos da Retórica que lançaram luz aos princípios norteadores da argumentação. O primeiro e principal deles é o *princípio da antítonia*, o qual é a noção da voz contrária, ou seja, a percepção de que o que é construído pelo discurso pode ser igualmente destruído pelo discurso contrário. Por consequência, o segundo princípio da argumentação é o da *contrariedade*: depreendem-se dois discursos em oposição, cada um produzido por um ponto de vista distinto e projetando uma dada realidade (Fiorin, 2015, p. 23). Nesse sentido, Amossy (2011, p. 130) lembra da importância de considerar a questão da divergência de pontos de vista como a base da argumentação e ressalta que a atividade argumentativa

só surge, de fato, quando é possível haver uma discordância, ou, no mínimo, uma forma alternativa de ver as coisas. Como já sublinhava Aristóteles, não se argumenta sobre o que é evidente – nesse caso, sobre o que, numa determinada comunidade, parece ser evidente e oferecer-se como a única resposta possível a uma pergunta.

No que diz respeito ao discurso, é importante ressaltar que concordamos com a posição de Fiorin (2015) quando diz que todo texto, independentemente de ser uma produção descrita,

³³ É de extrema importância ressaltar que o conceito de *lógica* é, à semelhança dos estudos argumentativos, amplo na literatura da área de Filosofia. Para saber mais, consultar Velasco (2016) e Copi (1978).

³⁴ É importante destacar que Amossy (2020, p. 24) também reforça a ideia de que a argumentação verbal está situada no terreno do provável e do opinável e, por consequência, a explicação dos processos que a configuram não pode se dar por meio das mesmas operações que regem a lógica formal; no entanto, isso não implica dizer que a argumentação verbal se afaste da racionalidade. Na verdade, “considerada um raciocínio que comporta operações cognitivas e uma organização completa, realizada em língua natural em contextos sociais, a argumentação comporta sua própria lógica” (AMOSSY, 2020, p. 24).

³⁵ Cabe, neste momento, uma observação acerca dos gêneros discursivos. Segundo Menezes (2001), enquanto os sofistas prendem-se ao discurso judiciário, Aristóteles lança olhar também para os gêneros deliberativos. Esse fato se justifica se levarmos em conta que a retórica aristotélica se ocupava do discurso oral, uma vez que eram em praças públicas da *polis* que ocorriam assembleias e reuniões.

narrada ou exposta, apresentam, em maior ou menor grau, o intuito de exercer algum tipo de influência sobre o alocutário. Isso se dá pelo fato do discurso funcionar de modo *dialógico*. Contudo, concordamos também com Amossy (2020). A autora diferencia discursos de *dimensão argumentativa* e discursos de *visada argumentativa*. Nos primeiros, nos quais se encaixa a proposta de Fiorin (2015), a intenção de persuadir não é explícita e, nesse sentido, o discurso pode, mais modestamente, procurar fazer infletir formas de ver e de sentir e, nesse caso, apresenta, portanto, uma *dimensão argumentativa*. Já nos segundos, a intenção de persuadir é explícita, o que implica dizer que o discurso procura sempre ter impacto sobre o seu público com o intuito de fazê-lo aderir a uma tese, e, portanto, há *visada argumentativa*.

Um discurso, sendo ele intrinsecamente *dialógico*³⁶, como bem propusera Bakhtin (2003), pode convergir com ou divergir de outro, logo, encontramos aí um espaço de luta entre vozes sociais contrárias. Com abordagem semelhante, Grácio (2010) traz a ideia de *argumentação* como modos dialogais³⁷ de lidar com o problemático. Em outras palavras, um *modo de interação* caracterizado pela presença de um discurso e de um contradiscurso, o que faz com que haja sempre a possibilidade de, pelo menos, duas respostas a uma mesma questão.

Em resumo, o que vemos é que a *retórica clássica* (período dos estudos aristotélicos), lança luz à força que a palavra exerce nas trocas verbais. Como destaca Amossy (2020, p. 17), por meio das vias não coercitivas, os homens, dotados de razão, podem “levar seus semelhantes a compartilhar de suas perspectivas, fundamentando-se no que lhes parece plausível e razoável de crer e fazer”.

Porém, com o tempo, a argumentação acaba sendo substituída pela demonstração racional, fugindo do caráter de *plausibilidade*, pois, como enfatizam Breton e Gauthier (2001, p. 46), “praticamente depois de Cícero e do fim da República, já não se procura convencer os auditórios que exercem o direito de decisão. A soberania dos auditórios foi transferida para o imperador”. Soma-se a isso o crescente papel da expressão literária e, por conseguinte, o interesse passa a incidir muito mais na estética do discurso do que, propriamente, no seu caráter convincente. Consequentemente, não tarda para a retórica ser concebida como *ornamentação*

³⁶ Valemo-nos aqui da concepção de *dialogismo* proposta por Bakhtin (2003). De acordo com Barros (2005), Bakhtin concebe o texto a partir do *princípio dialógico* em duas vertentes: a primeira centrada no diálogo entre interlocutores; a segunda centrada no diálogo entre discursos (ou enunciados). Em ambas as dimensões predominam o que o autor considera imprescindível: a *alteridade*. A figura do *outro* se faz necessária em qualquer situação, posto que é “impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BAKHTIN, 2003, p. 35-36).

³⁷ Ressaltamos que, em sua proposta, Grácio utiliza o termo dialogal como referente ao diálogo entre interlocutores de forma a ocorrer troca de turnos conversacionais entre eles.

(*ornatus*) e ficar, então, centrada na *dimensão figurativa*, isto é, nas construções *estilísticas* (figuras metafóricas e metonímicas) do discurso.

Embora Fiorin (2014) nos lembre de que, na verdade, a *dimensão figurativa* sempre esteve a serviço da argumentação, na Idade Moderna, a segmentação se acentuou. Assim, a *estilística* destaca-se enquanto disciplina, em que a “arte de dizer suplanta a arte de convencer” (BRETON; GAUTHIER, 2001, p. 48). Essa fase fez com que a *retórica* passasse a ser vista de forma pejorativa por ser considerada uma arte superficial ou artificial. De fato, até hoje, a *estilística* é ainda vista como disciplina secundária.

Por isso, essa característica a conferiu, no final do século XIX, um caráter de “saber não científico”. Plantin (2008, p. 13-14) narra que, em virtude da guinada positivista, “nenhuma posição fundada no bom senso, no consenso e na opinião” poderia ser seriamente sustentada. Dessa maneira, os estudos dos processos argumentativos são retirados do currículo disciplinar.

Apesar de ter seu prestígio diminuído, o que configura o *período do declínio*, Reboul (2004) defende a ideia de que a retórica permaneceu viva – ainda que por outros nomes – nos estudos de Política, Direito e Literatura. Rodriguez (2017, p. 7), por sua vez, aponta que, com o advento das tecnologias de comunicação em massa e a importância dada às publicidades e propagandas, a argumentação ganha, em papéis tímidos, destaque.

Se os estudos argumentativos surgem quando o homem percebe que a palavra exerce maior poder de influência do que a força bruta, o seu renascimento ocorre também em situação semelhante. É, pois, em meados do século XX, entre as décadas de cinquenta e sessenta, justamente no momento pós Segunda Guerra Mundial, que nasce uma nova retórica e emerge o *período de renovação*. É nesse estágio que o estudo da linguagem ganha, novamente, espaço e passa a figurar entre os trabalhos das Ciências Humanas. É fácil entender, portanto, porque os estudos da comunicação retornam à cena, afinal, por muito tempo, negligenciou-se o impacto do diálogo e considerou-se por bem resolver questões diplomáticas empenhando-se numa disputa bélica de proporções globais.

É, então, com Perelman e Olbrechts-Tyteca, no *Tratado da Argumentação*, publicado em 1958, que se inicia o *período de renovação*. Diferentemente dos trabalhos conduzidos no período anterior, os autores demonstram interesse pela *racionalidade* enquanto uma dimensão da argumentação e, com isso, têm como objetivo explicar os processos que levam as pessoas a aderirem a um determinado ponto de vista. Ainda que tenham resgatado os estudos aristotélicos,

eles os expandem e tomam como ponto de partida para explorar outras questões, como, por exemplo, a comunicação escrita³⁸ e não mais somente a oral.

A argumentação, para esses teóricos, está fundamentada na oposição entre *demonstração* e *argumentação*. A primeira dimensão apoia-se na distinção entre o *certo* e o *errado*, o *verdadeiro* e o *falso*. A segunda, no entanto, se apoia na distinção entre o *adequado* e o *inadequado*, o *moral* e o *imoral*, o *útil* e o *não útil*. Inclusive, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]) propõem uma diferenciação entre *persuasão* e *convencimento*. Eles chamam de argumentação *persuasiva* a destinada exclusivamente a um auditório particular; já a argumentação *convincente* a destinada ao ser humano razoável, que constituiria o auditório universal como ideal. Em resumo, “para agir por meio de seu discurso, o orador deve se adaptar àquele ou àquela ao(s) qual(is) se dirige” (AMOSSY, 2020, p. 21).

Por esse ângulo, ganha destaque, na teoria dos autores, o *auditório* (a quem se dirige o discurso). O interesse pelo interlocutor se justifica, posto que consideram que uma argumentação eficaz só se faz a partir do conhecimento prévio daqueles que se pretende conquistar. Essa perspectiva sobre o auditório faz com que Perelman e Olbrechts-Tyteca confeccionem um mapeamento de técnicas argumentativas orientadas a garantir a adesão do interlocutor por seu consentimento. Os teóricos dividem, então, os argumentos em: *argumentos de ligação* e *argumentos de dissociação*³⁹. Não nos deteremos, aqui, a esmiuçar as respectivas diferenças, mas salientamos que o que fundamenta esse inventário é a relação entre *orador* e *auditório* no que se refere à negociação de valores.

Koch (2011, p. 19) enfatiza o impulso que os trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca deram aos estudos da argumentação. Da mesma maneira, Amossy (2020, p. 24) reforça a ideia de que a *Nova Retórica* oferece um quadro essencial à Análise do Discurso, uma vez que a primeira revela e insiste na importância de constituintes fundamentais também à segunda, como o “auditório, o caráter fundador das premissas e dos pontos de acordo na interação argumentativa e também os lugares comuns que balizam a argumentação.”

Ao lado de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]) está o trabalho de Toulmin (2006[1958]), *Os usos do argumento*, que também inaugura o *período de renovação*. Como

³⁸ Acerca dos gêneros discursivos trabalhados por Perelman e Olbrechts-Tyteca, Amossy (2020, p. 22-23) reforça que “Perelman e Olbrechts-Tyteca reabilitam o epidíctico ao lado do judiciário e do deliberativo. Trata-se de um gesto fundador cujo alcance é considerável. [...] A partir de então, tanto a literatura quanto o discurso cerimonial passam a se encontrar no campo da argumentação ao lado da eloquência judiciária e política.”

³⁹ De acordo com Grácio (2010, p.156): “Mostram ainda os autores do *Traité* que os procedimentos de ligação remetem para os argumentos quase lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que fundam a estrutura do real e que os procedimentos de dissociação se ligam a um conjunto de técnicas de manejo das noções que lhes introduzem modificações.”.

ressaltam Breton e Gauthier (2001, p. 49) acerca da mesma data de publicação de ambas as obras, foi “uma coincidência decerto fortuita mas, no entanto, bastante notável”. Ambas propostas teóricas guardam congruências entre si. À semelhança de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]) – mesmo que por vias diferentes –, Toulmin (2006[1958]) “considera que as modalidades e a validade de um argumento dependem em parte do domínio em que ele é utilizado, de modo que se possa imaginar funcionamentos e critérios de avaliação que variem segundo o campo que se tem em vista” (AMOSSY, 2020, p. 25).

Toulmin (2006[1958], p. 137-138) afirma que

temos o hábito, desde Aristóteles, ao analisar a microestrutura dos argumentos, apresentá-la de modo muito simples; apresentam-se juntas três proposições, “premissa menor, premissa maior; portanto, conclusão”. Nosso problema agora é saber se esta forma padrão é suficientemente elaborada ou imparcial. É claro que a simplicidade é um mérito, mas, neste caso, a simplicidade não nos terá custado caro demais?

O que coloca Toulmin, portanto, na posição de pioneiro é a proposição de *layouts argumentativos*. Como defende o autor, a complexidade das questões nesta fase dos estudos nos leva “a adotar um *layout* mais complexo que o costumeiro” (TOULMIN, 2006[1958], p. 138). Esse fato implica dizer que Toulmin idealiza uma argumentação, pensando, primeiro, nos dados e não em função do auditório⁴⁰.

Assim, ele concebe a argumentação como um encadeamento de proposições orientadas à defesa de uma Alegação e oferece ferramentas com vistas a embasar as análises da argumentação como produto. Nesse sentido, a proposta teórica de Toulmin favorece, mas não somente, um *raciocínio epistêmico*⁴¹, uma vez que o processo argumentativo investiga razões para levar o interlocutor a *crer*.

No entanto, Gonçalves-Segundo (2016, p. 70) lembra que

Toulmin não visava construir uma teoria argumentativa ou retórica. Seu embate era contra a epistemologia que lhe era contemporânea; sua crítica, contra a visão rigorosamente formal de argumentação que predominava na Filosofia anglo-americana.

⁴⁰ Consideramos importante observar uma questão controversa a respeito do modelo proposto por Toulmin (2006[1958]). A divergência decorre do fato de o autor evidenciar o aspecto dialógico sem, no entanto, colocar em foco a dimensão do auditório. Ignorá-lo não invalida o *layout*, mas considerá-lo é, sem dúvida, um aspecto a ser levado em conta na construção do texto argumentativo propriamente dito. Justamente por haver essa discussão, recomendamos a leitura de Gonçalves-Segundo (2020) que, a partir de uma releitura em perspectiva multidisciplinar, aborda, de maneira pormenorizada, a proposta. Igualmente sugerimos a leitura de Harada (2009), uma vez que o autor esclarece questões acerca do referido modelo.

⁴¹ Conceito a ser trabalho de maneira mais detalhada na seção 2.2.

Toulmin (2006[1958])⁴² apresenta um *layout* capaz de explicitar a *estrutura argumentativa*. Nesse modelo, “o argumento é baseado na lógica racional, e os tipos de provas servem para justificar tal argumento” (RODRIGUEZ, 2017, p. 11) e, justamente por isso, oferece um instrumento válido para “avaliar e reconstruir a dinâmica argumentativa efetivada nos textos” (SOUZA, 2018, p. 61). Ainda, de acordo com Gonçalves-Segundo (2020), configura-se também como possibilidade para a análise do dissenso e do dialogismo que caracterizam o aspecto comunicativo da argumentação.

Os componentes do diagrama proposto (**Dados** [D], **Qualificador** [Q], **Alegação** [A], **Garantia** [G], **Base** [B] e **Refutação** [R]) são dispostos da seguinte forma:

Figura 4 – Layout argumentativo (TOULMIN, 1958)

Fonte: Toulmin (2006[1958]) apud Gonçalves-Segundo (2020, p. 240).

A fim de explicar de que maneira se dá a relação entre os componentes expostos na figura 4, utilizaremos, aqui, o mesmo exemplo apresentado por Toulmin (2006[1958]). O caso apresentado pelo autor trata de Harry, um cidadão britânico. A **Alegação (A)** de que Harry é britânico repousa no fato de que ele nasceu nas Bermudas, o **Dado (D)**. A noção de que quem nasce nas Bermudas é, em geral, cidadão britânico pode ser tomada como a **Garantia (G)**. (G) apoia-se numa **Base (B)**, como, por exemplo, a legislação britânica. Isso vale, no entanto, até certo ponto, pois “um homem nascido nas Bermudas será britânico [...] desde que seus pais não sejam estrangeiros” ou desde que ele não tenha adotado a nacionalidade britânica, estrangeira à sua nacionalidade original (TOULMIN, 2006[1958], p. 146). Portanto, caso exista uma circunstância que impeça (**Refutação (R)**) a conclusão – de caráter presumível –, ela poderá a

⁴² O *layout argumentativo* foi proposto originalmente por Stephen Toulmin (2006[1958]) e, posteriormente, pormenorizado por Toulmin; Rieke; Janik (1984[1978]).

vir ser alterada. Por isso, então, que a **Alegação (A)**, sustentada por **Dados (D)**, leva a uma conclusão modalizada (**Qualificador (Q)**) por um “presumivelmente”.

Dessa forma, como lembra Amossy (2020, p. 25), “a passagem não é obrigatória entre os dados e a conclusão” e mais:

a flexibilidade do modelo de Toulmin, que permite validar inferências mesmo quando não são necessariamente dedutíveis do ponto de vista formal, inspirou a corrente da lógica informal em seus esforços de mostrar que existem bons argumentos que não são deduções formalmente válidas.

A figura 5 apresenta no *layout* o exemplo supracitado.

Figura 5 – Aplicação do modelo de Toulmin (1958) em exemplo

Fonte: elaborado pela autora a partir de Toulmin (2006[1958] p. 143-146).

Sumarizando, temos, portanto, que: (i) a Alegação (A) requisita Dados (D) e estes devem estar apoiados em Garantias (G); (ii) as (G) “tendem a não ser materializadas textualmente, mas podem ser contestadas, caso o ouvinte/leitor não seja convencido de sua força como um passo legítimo rumo à Alegação” (SOUSA, 2018, p. 61). Por isso, então, (iii) a Base (B) atua de maneira a sustentar o raciocínio inferencial. A (iv) Qualificação (Q), por sua vez, manifestada por modalizadores, “diz respeito ao grau de validade que a voz autoral atribui à Alegação com base nos Dados e na Garantia” (SOUSA, 2018, p. 61). Finalmente, (v) a

Refutação (R) diz respeito às “circunstâncias excepcionais que [...] podem refutar as posições criadas pela Garantia” (SOUSA, 2018, p. 61-62).

Apesar de Toulmin (2006[1958]) apresentar uma proposta inovadora e continuar exercendo influência nos estudos argumentativos de raiz anglo-saxônica – como veremos adiante –, Gonçalves-Segundo (2016; 2020) tece a ressalva de que o modelo ainda requisita pesquisas que propiciem análises cada vez mais acuradas sobre o funcionamento das práticas e da atividade argumentativa com o intuito, sobretudo, de conscientizar os atores sociais acerca dos mecanismos que subjazem à argumentação.

Conforme destaca Gonçalves-Segundo (2020, p. 238):

entendemos que o *layout* recobre importantes dimensões de análise relativas a textos de visada argumentativa, ainda que não ofereça recursos para abordar outros aspectos igualmente relevantes para o estudo da argumentação, especialmente os de natureza retórica, como o *ethos* e o *pathos*, que precisam ser suplementados por outros quadros epistemológicos.

Ainda, os trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]) e Toulmin (2006[1958]) e Toulmin; Rieke; Janik (1984 [1978]) não encerram o *período de renovação*⁴³, mas, sem dúvida, assinalam uma nova fase e, por isso, recebem aqui destaque. Quanto aos *estudos contemporâneos*, observamos o surgimento de diferentes abordagens teóricas que lançam mão de outros instrumentos e perspectivas para a análise do funcionamento discursivo-argumentativo.

Não nos dedicaremos a detalhar cada um dos autores da fase contemporânea arrolados por Breton e Gauthier (2001) (figura 2), mas gostaríamos de acrescentar e destacar, em especial, dois teóricos que, tomando como base a proposta de *layouts argumentativos* investigados por Toulmin, compõem o quadro dos estudos teóricos da argumentação da fase em análise. O primeiro, a nível nacional, Gonçalves-Segundo, e o segundo, a nível internacional, Fairclough e Fairclough.

Gonçalves-Segundo (2016, 2018, 2019, 2020) se propõe a conciliar diferentes visões teóricas a fim de compreender os processos argumentativos e elabora um modelo multidimensional e multidisciplinar de argumentação. Para o autor,

⁴³ Em nosso trabalho, privilegiamos discorrer sobre os autores cujos conceitos tiveram algum reflexo nas atividades propostas no quarto capítulo. Por conta disso, optamos por não tratar de todos os autores arrolados na obra de Breton e Gauthier (2001), de forma que, caso haja interesse, é possível conhecê-los por meio da referida publicação.

a argumentação se funda no dissenso e [...] emerge, portanto, de situações interativas nas quais julgamos razoável ponderar diferentes respostas a uma questão argumentativa. Questões argumentativas são resultado do confronto entre perspectivas – conforme bem assinala Grácio (2010) –, advindas da filiação das vozes autorais a distintas discursividades. (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 116)

Mais do que isso, apoiado em Leitão (2012), Bermejo-Luque (2011) e Niño e Marrero (2015), Gonçalves-Segundo (2019, p. 111) defende que:

- i. a atividade argumentativa – por ser *complexa*⁴⁴ – precisa ser estudada em termos tanto do seu aspecto justificatório quanto comunicativo;
- ii. o estudo da argumentação *envolve*⁴⁵ considerar aportes de três campos complementares à Teoria da Argumentação: a Linguística, as Ciências Cognitivas e os Estudos Discursivos.

Além disso, por entender a complexidade da atividade argumentativa, o autor parte do pressuposto de que seria impossível reduzi-la a uma visão monofuncional. Nesse sentido, considera que a argumentação pode estar orientada não apenas ao *convencimento* (cognitivamente ligado à formação ou revisão de crenças e concepções da realidade)⁴⁶, como também à *persuasão* (cognitivamente ligada à defensibilidade de crenças)⁴⁷ ou à *preservação ideológica* (processo ligado à manutenção dos sistemas de crença daquele que argumenta).

As interpretações de Gonçalves-Segundo serão consideradas como parte integrante do aporte teórico do presente trabalho. Além das discussões realizadas pelo autor supracitado, a base que fundamenta nossa pesquisa está ancorada nos estudos de Fairclough e Fairclough (2012). São estes últimos os protagonistas de uma proposta argumentativa nomeada como *argumentação prática* que visa, diferentemente da *argumentação epistêmica*, a uma argumentação voltada à mudança do curso da realidade, isto é, orientada à ideia de *fazer/decidir*.

⁴⁴ Por *complexa* entende-se “uma atividade discursiva (essencialmente verbal), social (de natureza cultural, contextualmente dependente), cognitiva (implica raciocínios necessários à fundamentação e avaliação crítica de afirmações), dialógica (simultaneamente responde a, e antecipa respostas da parte de outros), dialética (caracteriza-se como exame crítico de argumentos divergentes) e epistêmica (possibilita construção de conhecimento)” (LEITÃO, 2012, p. 26).

⁴⁵ Argumentar envolve os três campos complementares à Teoria da Argumentação justamente por pressupor: (i) mobilização de sistemas cognitivos, (ii) ancoragem em regimes discursivos e (iii) procedimentos multimodais (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 111).

⁴⁶ Movimento argumentativo voltado à *alegação* e, por isso, está no domínio da *argumentação epistêmica*.

⁴⁷ Movimento argumentativo voltado à Proposta de Ação para mudanças do curso da realidade e, por isso, está no domínio da *argumentação prática*.

À proposta de Fairclough e Fairclough (2012) dedicamos uma seção exclusiva para discutir o modelo proposto pelos autores, bem como apresentar expansões e releituras.

2.2. Argumentação prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012)

Como já discutido na seção anterior, há teorias argumentativas que se mostram voltadas a *convencer* (*levar a crer/acreditar*), relativo – como defendem Fairclough e Fairclough (2012, p. 35) – ao que é ou não verossímil⁴⁸. A essa argumentação é dado o nome de *epistêmica* ou *teórica* e sua conclusão caracteriza-se por ser *descritiva*, uma vez que está apoiada naquilo que possui, majoritariamente, *status* de veracidade em vista do que sabemos. Desse modo, a proposta de Toulmin (2006[1958]), por exemplo, enquadra-se, em alguma medida, nesse tipo de raciocínio.

O *raciocínio prático*, por sua vez, incide sobre *o que fazer* e surge, de acordo com Fairclough e Fairclough (2012, p. 35), em resposta a *problemas* endereçados a *agentes* que atuam em *circunstâncias* particulares e que visam alcançar *objetivos*. Nesse sentido, um argumento de natureza *prática* tende a ser voltado à ação, de forma que a sua conclusão é *normativa*, uma vez que distingue sobre o que se deve ou o que seria bom, de fato, fazer.

Embora possa parecer que a proposta de Fairclough e Fairclough (2012) tenha surgido como única em meio a diferentes estudiosos os quais encaram a argumentação como um discurso dialógico que emerge em resposta a diferentes perspectivas e opiniões, o estudo do *raciocínio prático* não se iniciou com o trabalho dos autores referidos, como demonstraremos a seguir. Macagno e Walton (2019) inclusive argumentam que esse tipo de raciocínio, concebido como uma estrutura complexa, apresenta definição controversa na literatura, pois geralmente é associado a contextos *deliberativos*⁴⁹, noção também controversa em si.

Assim, Gómez (2018), com o intuito de responder à pergunta “o que é argumentação prática?”, busca respostas em diferentes teorias – das clássicas às contemporâneas –, e à semelhança de Macagno e Walton (2019), propõe que foi Aristóteles quem delineou, nas obras *Ética a Nicômano* e *Movimentos dos animais*, as primeiras definições de *raciocínio prático*. Ao que tudo indica, a teoria aristotélica prevê que “quando deliberamos, sempre nos referimos ao que podemos fazer” (GÓMEZ, 2018, p. 175). No entanto, Aristóteles não distingue claramente

⁴⁸ Embora os autores utilizem o termo *verdadeiro*, preferimos *verossímil*, pois o conceito de verdade parece-nos problemático quando aplicada à complexidade da argumentação. Portanto, o máximo que podemos dizer é que uma argumentação pode se orientar a gerar efeito de veracidade.

⁴⁹ Adiante o conceito será mais bem trabalhado.

entre *ação* e *decisão* quanto à definição de raciocínio prático orientado para uma *tomada de decisão* ou *formação de uma intenção*.

Ainda em busca da melhor explicação, Gómez (2018) apresenta também a compreensão de outros autores⁵⁰ e depreende que a *conclusão* da *argumentação prática* pode ser encarada de três maneiras. A primeira como uma *decisão*; a segunda centrada na formação de uma *intenção* de concretizar uma *ação*; e a terceira, centrada no juízo prático, ou seja, na concepção de uma *ação* recomendável para um agente.

Gómez (2018), então, elenca – sem a intenção de analisá-la detidamente – a obra *Political Discourse Analysis*, de Fairclough e Fairclough (2012), e argumenta que os autores propõem uma nova abordagem para o discurso político, privilegiando-o como uma forma de ação e não apenas de representação. Por meio de uma metodologia ancorada em *diagramas*, Fairclough e Fairclough (2012) analisam, à luz da *argumentação de raciocínio prático*, textos de natureza *deliberativa*.

Gonçalves-Segundo (2019, p. 114) afirma também que o modelo parece ser aplicável não apenas a contextos deliberativos, mas também a outras práticas argumentativas, como “as verificadas em editoriais ou artigos de opinião, ou mesmo em entrevistas ou debates”. A esse respeito, concordamos não apenas com Gonçalves-Segundo (2019), como também com Macagno e Walton (2019, p. 146) acerca da importância da análise da estrutura da argumentação deliberativa e da avaliação de argumentos práticos nos campos da ciência política, da análise crítica do discurso e, também, da educação (foco do nosso trabalho). Destarte, disso decorre o motivo pelo qual os escolhemos como uma de nossas bases fundamentais para esta pesquisa.

Neste ponto, portanto, damos início ao exame da proposta teórica de Fairclough e Fairclough (2012). Interessa-nos aqui especificar, antes, como os autores compreendem o conceito de *política* e *deliberar*, bem como de que maneira essas duas acepções estão entrelaçadas.

Como bem lembra Fiori-Souza e Mateus (2017, p. 41), os elaboradores da obra *Political Discourse Analysis* concebem a linguagem “como geradora de transformação social, por meio da deliberação”. Para eles, a *deliberação* é um *gênero argumentativo* no qual o *raciocínio prático* é o principal tipo de raciocínio. Deliberar envolve buscar um equilíbrio entre os vários argumentos práticos a favor de uma ação (hipotética) com vistas ao alcance de um

⁵⁰ Gómez (2018) discute o modo como Anscombe (1991), Binkley (1965) e Searle (2003) entendem o *raciocínio prático*.

determinado objetivo (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, p. 50-51). Essa situação só é possível se inserida num contexto politicamente democrático.

Para os autores, *política* refere-se à atividade de tomar decisões por meio da argumentação coletiva, “visando agir sobre questões de interesse comum, e tendo como foco a identificação e resolução de conflitos, em resposta a circunstâncias e eventos específicos” (RODRIGUEZ, 2017, p. 96). Ou, nas próprias palavras de Fairclough e Fairclough (2012, p. 235-236, tradução nossa)⁵¹:

a política tem a ver principalmente com decisões de ação em questões de interesse comum, e as decisões são o resultado da deliberação; nem toda deliberação é razoável ou democrática, e nem todas as decisões são decisões razoáveis. Política é chegar cooperativamente às decisões sobre o que fazer no contexto de desacordo, conflito de interesses e valores, desigualdades de poder, incertezas e todos esses fatores podem afetar a racionalidade das decisões que são tomadas.

As palavras dos autores já demonstram a maneira pela qual *deliberação* e *política* estão unidas: se a política opera em contextos de desacordo e conflitos de valores e interesses, cabe, pois, diante disso, levar em conta a pesagem dos prós e contras dos argumentos oferecidos em uma determinada decisão/deliberação a partir da ponderação dos valores dos agentes envolvidos. Portanto, faz-se necessário o questionamento crítico das premissas e das conclusões, uma vez que, dessa forma, podem-se produzir argumentos fortes e conclusões fundamentadas. Nesse sentido, está justificado por que Fairclough e Fairclough (2012) consideram que o *argumento prático* instancia raciocínio *condutivo*⁵².

⁵¹ No original: “Politics has to do primarily with decisions for action on matters of common concern, and decisions are the outcome of deliberation; not all deliberation is reasonable or democratic, and not all decisions are reasonable decisions. Politics is about arriving cooperatively at decisions about what to do in the context of disagreement, conflict of interests and values, power inequalities, uncertainty, and all these factors can affect the rationality of the decisions that are made” (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 236).

⁵² Assumimos com Fiorin (2015) e Fairclough e Fairclough (2012) que a argumentação faz o discurso progredir por meio de inferências, por isso, apoia-se sobre formas de raciocínio. Assim, há, essencialmente, cinco modos de argumentação: a (i) *dedução*, (ii) *indução*, (iii) *condução*, (iv) *analogia* e (v) *abdução*. Por ora, nos deteremos em (i), (ii) e (iii). Como já visto, os silogismos estão ancorados no modo *dedutivo* (parte de premissas gerais para enunciar algo particular). A argumentação *indutiva*, por sua vez, parte de fatos particulares para chegar a generalizações. No caso de Fairclough e Fairclough (2012), como dito, a argumentação com vistas à solução de problemas práticos é do tipo *condutivo* em que considerações de diferentes esferas da vida parecem relevantes para decidir o que fazer e, enquanto algumas razões serão consideradas favoráveis para se chegar à conclusão, outras serão consideradas contra. Em outras palavras, os argumentos do tipo *condutivo* assemelham-se, grosso modo, às populares listas de “prós” e “contras” que são, não raro, utilizadas quando se pretende tomar uma decisão. Um argumento *condutivo* não é, pois, necessariamente, conclusivo, posto que ele pode ser ou não válido a partir de um determinado ponto de vista dos agentes envolvidos. Por essa razão, Fairclough e Fairclough (2012) defendem a ideia de que as premissas (argumentos) são, em alguma medida, independentes.

Acrescenta-se, ainda, que os autores defendem a distinção entre *deliberação*, *negociação*, *adjudicação*, dentre outros, enquanto gênero abstrato da atividade comunicativa; e *debate*, enquanto um tipo concreto de atividade comunicativa⁵³. Pelo fato de a *argumentação* ocorrer, frequentemente, num contexto institucional, com seus próprios propósitos, regras, valores e procedimentos, a discussão deve ser adequada às demandas e aos critérios particulares de cada situação (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 54).

Uma vez, então, expostas as considerações iniciais, passemos, especificamente, ao modelo teórico proposto por Fairclough e Fairclough (2012) e que se encontra embasado em uma complexa rede de constituintes. São eles: (i) **Valores (V)**, (ii) **Circunstâncias (C)**, (iii) **Objetivos (O)**, (iv) **Relação Meio-Fim (M-F)** e (v) **Consequências** (que podem ser **Positivas, CP**; ou **Negativas, CN**).

A estrutura do raciocínio prático que sugerimos apoia-se na hipótese de que a *ação (A)* pode permitir que o agente alcance seus **Objetivos (O)**. A soma da análise das **Circunstâncias (C)** e a consideração de determinados **Valores (V)**, pode levar à alegação de que ele [o agente] deveria fazer (*A*). Geralmente, o contexto da *ação* é visto como um “*problema*” (e é avaliado negativamente em vista dos **Valores** ou preocupações existentes do agente) e a *ação* é vista como a solução que resolverá este problema. Como a conclusão de que a *ação* é, hipoteticamente, o meio certo para atingir a meta ou resolver o problema do agente, no *layout* apresentado, a linha que conecta as *premissas* à *conclusão* é pontilhada. (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p.44, tradução e grifos nossos⁵⁴)

A fim de deixar ainda mais claro, segue o quadro que apresenta cada um dos constituintes, compreendidos como *premissas*, e os conceitos vinculados a cada um deles.

⁵³ Chamamos atenção para o fato de que a divisão citada refere-se ao entendimento de Fairclough e Fairclough (2012) a respeito de gênero. Todavia, como mencionado no primeiro capítulo, nos valem de Bakhtin (2003) quanto a esse conceito, o que, portanto, implicaria uma interpretação diversa a dos autores supracitados. Para nós, o debate é um gênero discursivo que se encontra em uma rede de práticas deliberativas, dentre as quais também se encontram as reuniões de condomínio, por exemplo.

⁵⁴ No original: “*The structure of practical reasoning that we suggest is [...] where the hypothesis that action A might enable the agent to reach his goals (G), starting from his circumstances (C), and in accordance with certain values (V), leads to the presumptive claim that he ought to do A. It is often the case that the context of action is seen as a ‘problem’ (and is negatively evaluated in view of the agent’s existing values or concerns) and the action is seen as the solution that will solve the problem. As the conclusion that the action might be the right means to achieve the goal or solve the agent’s problem follows only presumptively, we have represented the link from premises to conclusion by means of a dashed line*” (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 44).

Quadro 2 – Rede de constituintes do modelo teórico proposto por Fairclough e Fairclough (2012)

CONSTITUINTES	CONCEITOS
CIRCUNSTÂNCIAS	A análise das Circunstâncias permite detectar um <i>problema</i> avaliado como negativo em relação aos interesses do agente e dos interlocutores que se filiam a esse mesmo discurso. Chega-se, em alguma medida, a um acordo de que o <i>atual estado da situação</i> requer uma <i>proposta de ação</i> que vise uma mudança da realidade atual.
OBJETIVOS	Uma vez acordado que é necessário uma mudança da realidade, lança-se um Objetivo , que passa a ser encarado como o <i>estado futuro</i> da situação. O Objetivo está, à semelhança das Circunstâncias, assentidos em Valores do agente (e, em determinados casos, partilhado pelos participantes).
VALORES	Os Valores são, em linhas gerais, preocupações e compromissos que precisam ser levados em consideração. Eles podem ser de ordem ⁵⁵ : (i) <i>institucional</i> (governada por princípios ou normas morais, ou por leis, regras, regulamentos); (ii) <i>afetiva</i> (bondade, generosidade); ou (iii) <i>social</i> (promessas, obrigações).
CONSEQUÊNCIAS	A maneira mais eficiente de se chegar a uma conclusão equilibrada é por meio da ponderação de Consequências Positivas e Negativas . Consequência, portanto, pode ser compreendida como argumentos que se mostram favoráveis à <i>proposta de ação</i> , bem como a previsão de argumentos que se mostram desfavoráveis e que, por consequência, poderiam impedir ou promover a realização do Objetivo. É preciso também que a avaliação da <i>proposta de ação</i> (conclusão) leve em conta a pertinência e a compatibilidade em relação aos Objetivos e aos Valores.
RELAÇÃO MEIO-FIM	A Relação Meio-Fim , portanto, representa uma inferência que permite dizer que a proposta (sua forma/meio de agir) é eficaz para levar ao Objetivo (o fim), ou seja, que é a maneira a qual, hipoteticamente, levará o <i>agente</i> ao seu Objetivo final.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Fairclough e Fairclough (2012).

Explicitada a rede de constituintes, apresentamos a seguir o modo como estão encadeados, mas consideramos válido lembrar que nossa explicação contempla, desde já, releituras e expansões do *layout* proposto por Fairclough e Fairclough (2012), pois acreditamos que as expansões realizadas, sobretudo por Gonçalves-Segundo (2019), permitem ampliar o potencial de análise do modelo teórico.

Isto posto, sigamos, portanto, à maneira pela qual os componentes operam e se conectam: um *agente*, filiado a um discurso e, por consequência, assentido em determinados

⁵⁵ Os autores não classificam “bondade” e “generosidade” como valores de ordem “afetiva”. Esta foi uma classificação feita por nós a fim de melhor elucidar os conceitos. Observa-se também que, ainda que Fairclough e Fairclough (2012, p. 44) não apresentem especificamente outros valores, eles indicam que é perfeitamente possível surgirem diferentes dos elencados a depender do contexto.

Valores, realiza a leitura das **Circunstâncias** (estado-de-coisas atual). A partir dessa análise, um *problema*⁵⁶ é encontrado e, uma vez detectado, uma *forma de ação* é requisitada. Essa forma consiste, por sua vez, numa *proposta de solução* cujo **Objetivo** é alterar o estado atual da situação – avaliada como indesejável, inaceitável ou aprimorável – conforme releitura a partir da obra de Fairclough e Fairclough (2012) sugerida por Gonçalves-Segundo (2019). Essa proposta de solução é comparada a outras, submetida à análise das possíveis **Consequências Negativas** de sua aplicabilidade e avaliada a partir dos Valores que embasam o *juízo* do orador.

Tal encadeamento permite dizer, portanto, que os Valores constituem a base de todo o movimento argumentativo, posto que podem sustentar a descrição das Circunstâncias, delimitar o Objetivo a ser alcançado, bem como regular e restringir o conjunto de ações propostas (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 120).

Ainda, concordamos com Gonçalves-Segundo (2019, p. 116) no que tange a possibilidade de haver, na argumentação prática, pelo menos⁵⁷, dois enquadramentos possíveis: (i) um problema prático orientado a alternativas de ação e (ii) um problema prático orientado às motivações para ação.

No primeiro caso, o número de alternativas não é, em princípio, definível, e a interação volta-se não só à defesa de propostas, como também à refutação de outras, de forma que, muitas vezes, a adesão a uma delas resulta de uma resistência maior à crítica. Nesse sentido, a pergunta norteadora seria: “o que deve ser feito para alcançar os Objetivos?”. No segundo caso, por sua vez, o número de alternativas é reduzido a dois, na medida em que o dissenso se resume a aprovar ou barrar o projeto em pauta. Assim, a pergunta norteadora seria “tal proposta de ação deve ou não ser efetivada?”.

Pode-se dizer, então, embasado em Gonçalves-Segundo (2019), que sendo a argumentação prática apoiada num raciocínio condutivo, a avaliação da *proposta de ação* leva em conta fatores como: (i) EFICÁCIA (a Proposta de Ação pode levar, de fato, à realização dos Objetivos?), (ii) VIABILIDADE (há, no atual momento, possibilidades reais de colocar a Proposta em prática?), (iii) EFICIÊNCIA (quais serão os recursos e/ou esforços a serem empregados a fim de efetivar a Proposta?), (iv) INOFENSIBILIDADE (a Proposta, se efetivada, terá efeitos adversos? Se sim, qual outra proposta (Contra-Proposta) poderia ser

⁵⁶ Consideramos importante ressaltar que a ideia de *problema prático* está ligada à atividade argumentativa orientada à uma ação/decisão que resulte em mudanças no curso da realidade (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019).

⁵⁷ Como bem destaca Gonçalves-Segundo (2019), é possível que haja outros enquadramentos, mas, independentemente da situação, o dissenso encontra-se orientado a projetos de mudança/intervenção de realidade; além disso, foca-se em problemas que envolvam alternativas.

sugerida?), (v) BENEFICIAMENTO (a *proposta* apresenta potencial para gerar Consequências Positivas⁵⁸ não diretamente associadas ao estado futuro visado?) e (vi) (DES)RESPEITO AOS VALORES (a mudança proposta está de acordo com os compromissos éticos e morais do grupo?).

Em modelos anteriores, os autores ainda não dispunham de métodos que permitissem conectar a representação discursiva à ação dos agentes sociais. Para tanto, agora, Fairclough e Fairclough (2012) apresentam um modelo de investigação da *argumentação prática* que realiza essa incorporação entre ambas. A seguir, o *layout* que esquematiza tais relações:

⁵⁸ Consequências Positivas são colocadas como fatores para decidir acerca de uma Proposta de Ação. Tendo isso em vista, podemos compreendê-las como: (i) Consequências vislumbradas a partir da implementação da Proposta de Ação que colaborariam no sentido de levar ao alcance dos Objetivos e (ii) Consequências vislumbradas a partir da implementação da Proposta de Ação que sejam vistas como positivas em face dos Valores dos participantes da deliberação e em face de outros Objetivos do grupo.

Figura 6 – Layout argumentativo (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012)

Fonte: FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH (2012, p. 51).

Tendo em vista que a *proposta de ação* é avaliada levando em conta as Consequências Negativas (doravante CN) e também Positivas (CP) e vendo que o *layout* original apresenta somente as CN, Sousa (2018, p. 54) sugere acrescentar também as CP, reconfigurando o esquema argumentativo da seguinte maneira⁵⁹:

Figura 7 – Reconfiguração de Sousa (2018) do diagrama argumentativo de Fairclough e Fairclough (2012)

Fonte: elaborado pela autora a partir de Sousa (2018, p. 54).

Concordamos com a modificação sugerida por Sousa (2018); contudo, acrescentamos outra. Gonçalves-Segundo (2019) sugere, apoiado no modelo de Dinâmica de Forças (TALMY, 2000), cinco tipos de Circunstâncias (o estado atual da situação), buscando detalhá-las ao considerar, por um lado, os aspectos presentes da motivação da ação e, por outro, os aspectos ligados à avaliação da ação. Longe de apresentar um modelo rígido, a proposta de Gonçalves-Segundo é oferecer ferramentas para análise do papel das proposições que convergem na defesa ou na refutação de uma *proposta de ação*.

O modelo de Talmy (2000) está ligado, de acordo com Gonçalves-Segundo (2019, p. 120), à concepção corporeada de cognição aplicada à linguagem. Isso significa dizer que as experiências, por exemplo, com forças, pressão e movimentação podem ser metaforizadas para outros domínios, como o psicológico, o social e até mesmo o argumentativo. Gonçalves-

⁵⁹ A proposta original de Sousa (2018) está detalhada, assim como o *layout* original de Fairclough e Fairclough (2012). A figura 7 tem o intuito apenas de representar a mudança proposta por Sousa (2018). Por esse motivo, as explicações foram suprimidas. Além disso, ressaltamos que Sousa (2018) utiliza outras abreviações, como, por exemplo, no lugar de C-PA (Contra-Proposta de Ação), o autor utiliza ~PdA e, no lugar de PA (Proposta de Ação) o autor utiliza PdA. Optou-se, contudo, por manter, na figura 7, as abreviações que vinham sendo utilizadas no presente trabalho a fim de se evitar confusões conceituais ao leitor.

Segundo (2017, p. 203) também explica que há, no modelo, *padrões de interação de força*⁶⁰ de: (i) CAUSAÇÃO, (ii) DESENGAJAMENTO, (iii) BLOQUEIO, (iv) CONCESSÃO e (v) AUXÍLIO.

A partir disso, Gonçalves-Segundo (2019, p. 122-124) propõe que possam integrar o diagrama de argumentação prática, cinco tipos de **Circunstâncias**⁶¹. São elas:

- i. **Motivadoras**
- ii. **Viabilizadoras**
- iii. **Bloqueadoras**
- iv. **Adversas**
- v. **Catalisadoras**

A seguir, apresentamos um quadro que esquematiza a concepção de cada uma das Circunstâncias.

Quadro 3 – Tipos de Circunstâncias atuantes no diagrama de argumentação prática

CIRCUNSTÂNCIAS	CONCEITOS
MOTIVADORAS	Dão origem ao problema prático, na medida em que resultam de uma avaliação negativa, inaceitável, indesejável ou aprimorável do atual estado da situação.
VIABILIZADORAS	Há, no estado atual, condições de aplicar a Proposta de Ação. Centra-se no debate (viabilidade) da PA.
BLOQUEADORAS	Não há, no atual estado, condições para aplicar a PA, o que pode direcionar a reflexão para a ponderação de uma Contra-Proposta de Ação. Centra-se no debate (viabilidade) da PA.
ADVERSAS	Não são BLOQUEADORAS, mas oferecem obstáculos. Requisita dos oradores uma reavaliação do projeto ou o questionamento se é válido prosseguir com a Proposta. Podem direcionar a deliberação para uma possível Contra-Proposta. Relaciona-se ao debate da eficiência da PA.
CATALISADORAS	Apresentam potencial para efetivar/acelerar o alcance dos Objetivos. A análise das Circunstâncias Catalisadoras envolve critérios de eficiência da Proposta.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Gonçalves-Segundo, 2019, p. 122-124.

⁶⁰ Não nos aprofundaremos aqui na especificação de cada um dos *padrões de interação de força*, mas recomendamos leitura do artigo referido de Gonçalves Segundo (2017) a respeito do assunto ou mesmo da obra de Talmy (2000).

⁶¹ Cada uma das cinco Circunstâncias está ancorada nos respectivos padrões esquemáticos de força. Isto é: o padrão esquemático que orientou a elaboração das Circunstâncias Motivadoras foi a de CAUSAÇÃO; o que orientou as Circunstâncias Viabilizadoras foi o de DESENGAJAMENTO; as Bloqueadoras, BLOQUEIO; o de Adversas, CONCESSÃO e as Catalisadoras, o de AUXÍLIO.

Concordamos com Gonçalves-Segundo (2019) no que diz respeito ao diálogo estabelecido entre o referencial linguístico-cognitivo e o esquema imagético de FORÇA (TALMY, 2000). Acreditamos que essa expansão pode garantir uma tipologia mais refinada das múltiplas possibilidades do estado-de-coisas presente. Soma-se a isso o fato de que, uma vez explicitados os diferentes aspectos das Circunstâncias, a compreensão da dinâmica de construção da consistência e da adesão a Propostas de Ação é ampliada.

2.3. Argumentar, uma atividade complexa

Diante das questões discutidas e valendo-nos das ideias de Velasco (2016, p. 15), é nítida a dificuldade em definir e conceituar toda e qualquer área do conhecimento, sobretudo, quando se abordam as complexas relações de natureza humana. Este capítulo, situado no âmbito das múltiplas teorias argumentativas, teve o intuito de discutir e oferecer pistas de acesso ao universo da argumentação.

Detivemo-nos, especificamente, em analisar a proposta teórica de Fairclough e Fairclough (2012) e seus desdobramentos a partir da releitura de Gonçalves-Segundo (2019). Vimos que, na *argumentação prática*, os pontos de vista que são colocados em discussão visam à análise de Propostas de Ação. Tais propostas representam projetos de mudança da realidade e requisitam, de maneira coletiva e democrática, a deliberação e tomada de decisão.

É, pois, nesse modelo que nos apoiamos para conduzir o presente trabalho, uma vez que o estudo que aqui se apresenta se deu na esfera da *argumentação prática*. Valendo-nos metalinguisticamente das instâncias mobilizadas pela teoria, detectamos um problema a partir da análise das Circunstâncias. Em resposta, requisitamos uma solução – nossa pesquisa – que consiste numa proposta de ação cujo objetivo é contribuir para solução, em maior ou menor grau, de uma situação-problema: como aprimorar o ensino-aprendizagem da argumentação no contexto da Educação Básica?

Assim sendo, consideramos que a proposta de Fairclough e Fairclough (2012) pode ser um importante instrumento a fim de auxiliar o trabalho do docente, sobretudo:

- i. pelo fato de os autores proporem um modelo que se insere num contexto deliberativo e politicamente democrático;
- ii. por encararem a linguagem como geradora de transformação social e, portanto, *política*, isto é, com vistas a agir sobre questões de interesse comum;

- iii. pela possibilidade de aplicação em diferentes gêneros textuais argumentativos;
- iv. devido ao fato de se mostrar eficiente nos estudos sobre ensino da argumentação, uma vez que o modelo proporciona a oportunidade de considerar, de maneira crítica, os prós e contras de uma determinada ação. Isso implica dizer que a conclusão é feita de maneira criteriosa e fundamentada e não apenas apoiada numa crença de que uma ação seja melhor do que as demais.

Leitão (2012, p. 25) destaca que quando se examina a literatura sobre propostas de práticas de argumentação para a sala de aula, a impressão que surge é que boa parte delas consiste em propostas nas quais não se podem identificar claramente os fundamentos que as ancoram, bem como de que concepções de argumentação partem e como essas estão refletidas nas práticas pedagógicas propostas. Levando, pois, isso em consideração, cuidamos para não incorrer nesse mesmo caminho e optamos por explicitar o modo como delimitamos, no presente trabalho, as concepções.

Figura 8 – Resumo das concepções adotadas

Fonte: elaborado pela autora.

- i. Apoiados em Leitão (2012, p. 26), entendemos que *argumentar* caracteriza-se por ser uma *atividade* cognitivo-discursiva⁶² que se realiza quando um ou mais indivíduos se empenham no manejo de uma divergência de opinião (dissenso), através da formulação de razões em apoio a seus pontos de vista e do exame e resposta à força e à plausibilidade de perspectivas contrárias (antifonia).
- ii. Assim sendo, a argumentação se caracteriza, portanto, “como uma atividade *discursiva* (essencialmente verbal), *social* (de natureza cultural, contextualmente dependente), *cognitiva* (implica raciocínios necessários à fundamentação e avaliação crítica de afirmações), *dialógica* (simultaneamente responde a, e antecipa respostas da parte de outros), *dialética* (caracteriza-se como exame crítico de argumentos divergentes) e *epistêmica* (possibilita construção de conhecimento)” (LEITÃO, 2012, p. 26).
- iii. Nesse sentido, assumimos com Gonçalves-Segundo (2019) a ideia de que *argumentar* é uma *atividade complexa* e, portanto, pode estar relacionada ao *convencimento* (compreendido como *fazer crer*), bem como à *persuasão* (compreendido como *fazer fazer*).
- iv. Ancorados em Fairclough e Fairclough (2012), compreendemos que a análise da argumentação prática contribui para evidenciar como o poder de estruturas e práticas sociais e institucionais manifesta-se nas razões para agir. A proposta oferece ferramentas eficientes para uma investigação – criteriosa e fundamentada – de Propostas de Ação que visam à mudança do curso da realidade.

Colocadas, portanto, as propostas que serão adotadas, nossa próxima etapa é propor módulos didáticos voltados ao trabalho com *argumentação prática* nos anos finais do Ensino Fundamental.

⁶² De acordo com Leitão (2012, p. 26), “pensar é, em grande parte, argumentar consigo mesmo. Pensar criticamente, por sua vez, depende substancialmente da capacidade humana de reconhecer diferentes pontos de vista a partir dos quais um problema (tema, situação) pode ser abordado, e ‘pesar’ criteriosamente a força e a fragilidade de cada possibilidade.”

CAPÍTULO 3: ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA NA PRÁTICA

Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira; olhando para dentro de si, ele olha para o outro nos olhos ou com os olhos do outro. (BAKHTIN, 2006, p. 341)

Ao longo do primeiro capítulo, refletimos sobre as práticas pedagógicas que envolvem o ensino da argumentação, especificamente, nos Ensinos Fundamental II e Médio. Apreciamos não apenas os documentos educacionais, como também as especificidades da realidade da sala de aula. Justamente, por considerarmos que a argumentação se dá idealmente na *interação* – seja por meio do diálogo, seja por sua constituição inerentemente dialógica –, concluímos que seu ensino-aprendizagem jamais deve ocorrer em contextos em que não se coloca, de maneira clara, a situação comunicativa da qual os alunos farão parte.

Igualmente, chamamos atenção para o fato de o estudante ser, comumente, colocado em papéis pouco ativos na interação argumentativa. Mais do que isso, fizemos questão de reforçar a necessidade de levar, para as aulas, uma prática argumentativa voltada para o *problema*, isto é, um ensino que não está focado na reprodução de conteúdos, mas, sim, na possibilidade de oferecer ao estudante a oportunidade de pensar em algo que talvez, ainda, não haja uma resposta pronta. Em outras palavras, defendemos uma proposta de ensino que permita que o aluno, a partir da análise da Circunstância em que está inserido, identifique problemas, reflita sobre eles, apresente e defenda propostas de solução, comprometa-se a ponderar e conceder espaços a outros pontos de vista e, se necessário, tenha mecanismos para refutá-los.

Diante desse quadro, encontramos em Fairclough e Fairclough (2012), bem como nos desdobramentos teórico-metodológicos realizados por Gonçalves-Segundo (2019), ferramentas para que o professor possa oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver habilidades argumentativas. Valendo-nos metalinguisticamente das instâncias mobilizadas pela teoria que nos embasa, detectamos um problema⁶³ a partir da análise das Circunstâncias. Em resposta, requisitamos uma solução – nossa pesquisa – que consiste em uma proposta de ação cujo objetivo é indicar, em maior ou menor grau, de que modo a *argumentação prática* pode auxiliar o trabalho do docente, especialmente, àqueles que se propõem a ensinar a língua materna, a promover um trabalho significativo com argumentação.

⁶³ Problema este discutido ao longo de todo o primeiro capítulo e que, evidentemente, não se limita apenas ao que foi elencado.

Consideramos os aspectos elencados anteriormente para, neste momento, apresentar nossa sequência didática que, agora, chamaremos de *jornada didática* (doravante JD). Voltada, especificamente, para o 9º ano do Ensino Fundamental, mas adaptável para anos posteriores⁶⁴, nossa JD é dividida em etapas – o que justifica a escolha do nome – e cada atividade conduzirá o aluno a um ponto de chegada. No entanto, é importante ressaltar que o que aqui chamamos de ponto de chegada pode ser, na verdade, encarado como ponto de partida, afinal, o esperado é que, ao concluir o processo, o aluno esteja apto a aplicar, em outros contextos, o que foi aprendido.

Valendo-nos também de metodologias ativas de aprendizagem, a proposta é permitir que professor tenha a liberdade de adaptar cada atividade à sua realidade. Assim sendo, este capítulo encontra-se organizado em duas partes. A primeira é composta pela explicitação das opções metodológicas com as quais nos identificamos e adotamos para propor nossa JD. Na segunda parte, por sua vez, apresentamos o mapeamento das tarefas a serem realizadas, bem como a quais competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cada atividade está ancorada.

3.1. Sequências didáticas: caminhos para a aprendizagem

Não são poucas as instruções que ressaltam a importância de realizar um planejamento de aula bem estruturado e com estratégias eficientes para atingir os objetivos propostos pelo professor, em determinado contexto e com determinados alunos. Igualmente, não são poucas as ferramentas disponibilizadas ao docente a fim de garantir a construção de uma sequência didática eficiente. Exemplo disso, são os manuais direcionados ao educador – disponibilizados pelo próprio material didático⁶⁵ –, *sites*⁶⁶ voltados à criação de planos de aula ou, ainda, portais⁶⁷ que oferecem ideias para tal elaboração. Diante disso, consideramos importante

⁶⁴ Nossa proposta de atividades é direcionada, especificamente, para o 9º ano do Ensino Fundamental, mas ela pode ser adaptada para a 1ª ou 2ª série do Ensino Médio. Essa questão será mais bem discutida nas seções seguintes.

⁶⁵ Em geral, a produção do material didático envolve livros destinados a alunos e, também, a professores. Dos materiais direcionados aos docentes, a proposta não é apenas oferecer gabarito dos exercícios, mas também disponibilizar ferramentas que possam vir a garantir um planejamento que, alinhado ao projeto da escola e, sobretudo, ao contexto em que o professor está inserido, assegure que as aulas atinjam o objetivo, tornando-o, portanto, bem sucedido.

⁶⁶ Exemplo claro e conhecido por grande parte dos professores é a Associação Nova Escola (disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula>).

⁶⁷ Como exemplo, citamos o Portal do Professor (disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/buscarAulas.html>).

levantar e discutir algumas questões a respeito da produção e impacto da sequência didática no ensino, especificamente, na área de Linguagens.

Araújo (2013, p. 322) nos lembra que o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) vem sendo amplamente divulgado no Brasil por meio de diversas publicações e de cursos de formação docente. Os autores, interessados em pesquisar a aprendizagem da modalidade escrita da língua a partir de um trabalho desenvolvido com a inserção de gêneros textuais na escola (ARAÚJO, 2013, p. 322), explanam que uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Apoiados na ideia de que “quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96) – a qual dialoga com os princípios de Bakhtin (2003)⁶⁸ –, os autores apontam que as sequências didáticas devem permitir que os estudantes tenham acesso não somente a novas práticas de linguagem, como também àquelas que são dificilmente domináveis. Para tanto, Dolz *et al.* (2004, p. 97), sugerem um modelo estruturado no seguinte esquema:

Figura 9 – Esquema de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97.

Composto por quatro componentes essenciais – (i) *apresentação da situação*, (ii) *produção inicial*, (iii) *módulos* e (iv) *produção final* –, o modelo de sequência didática proposto pelos autores prevê “uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar” (DOLZ, *et al.*, 2004, p. 98). É, pois, nessa etapa, “que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, *et al.*, 2004, p. 98). É de extrema importância

⁶⁸ Isso não quer dizer que as noções de gênero textual de Dolz *et al.* e de gênero discursivo de Bakhtin coincidam, porém não entraremos nesse debate nesta dissertação, pois não faz parte de nossos propósitos. Ainda, é perceptível que a teoria bakhtiniana é adaptável e conciliável aos conceitos expostos por Dolz *et al.*, por exemplo, no concernente à importância da interlocução, da situação e do objetivo comunicativos quando se trata de gênero.

que, durante a apresentação da situação, seja explicitado aos alunos um contexto de comunicação bem definido, ou seja, devem ser esclarecidas questões⁶⁹ como (i) o gênero que será abordado, (ii) a quem se dirige a produção e (iii) quais conteúdos serão trabalhados.

Apresentada a situação, os autores propõem uma *produção inicial*, etapa na qual os alunos são convidados a elaborar um primeiro texto – oral ou escrito – que corresponda ao gênero definido a fim de revelar “para si mesmos e para o professor as representações que têm desta atividade” (DOLZ, *et al.*, 2004, p. 100). Assim, viabiliza-se que o docente mensure e avalie os conhecimentos já adquiridos com o objetivo de garantir que a atividade seja ajustada “às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (DOLZ, *et al.*, 2004, p. 98).

É, então, na etapa dos *módulos* que estarão distribuídas as atividades, de forma que a análise feita pelo professor das produções estudantis resultantes seja orientada por uma grade de critérios bem definida, como bem reforçam os autores. Dessa forma, de modo sistemático e, também, progressivo, as tarefas têm o intuito de permitir que os discentes compreendam e internalizem “características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo” (ARAÚJO, 2013, p. 323). Por isso, a quantidade de módulos pode variar de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio dos alunos, no entanto, o aspecto mais importante a ser considerado nesse momento, segundo os autores, é trabalhar problemas de níveis diferentes. Isso implica dizer que a tarefa deve permitir que, por meio de atividades variadas,

- i. o aprendiz tenha de maneira muito clara a representação da situação de comunicação, ou seja, é essencial que ele possa fazer “uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua própria posição enquanto autor ou locutor” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 103);
- ii. sejam oferecidas, ao aluno, técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos para sua produção textual;
- iii. o discente aprenda a estruturar, planejar e concretizar o texto de acordo com a estrutura do gênero e, por consequência, da situação comunicativa. Isso significa dizer que o estudante deverá desenvolver a habilidade de selecionar e utilizar um repertório linguístico apropriado a uma dada situação.

⁶⁹ Dolz *et al.* (2004, p. 98-100) detalham essas e outras questões. Elencamos, aqui, aquelas que dialogam diretamente com o nosso trabalho.

Segundo Dolz *et al.* (2004, p. 103),

o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessárias ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Ao chegar à *produção final*, “o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 98).

Acerca do modelo proposto, os autores reforçam a importância de não considerar a sequência como um manual a ser seguido passo a passo. Na realidade, a intenção é atribuir ao professor a liberdade de fazer escolhas e em diferentes níveis, isto é, uma vez que a proposta parte do conhecimento prévio do aluno, é de responsabilidade do docente sondar para conhecer o contexto em que está inserido a fim de optar pela melhor maneira de colocar a sequência didática em prática.

Dolz *et al.* (2004), ainda que não detidamente, não se esquecem de abordar questões relativas à língua, especificamente, ao trabalho com a Gramática. Os autores propõem que seja reservado um momento específico para as tarefas de observação e de manipulação do funcionamento da língua” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 116) e reforçam que

A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo destes momentos de reflexão específica poderá ser reinvestido, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas sequências. Em contrapartida, as sequências permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido.

Para além dessas questões, os autores chamam a atenção para o tempo de execução da sequência. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 127) defendem que, ao planejar uma sequência didática, não é ideal que sejam indicados tempos rígidos e engessados para que a tarefa seja executada, afinal, tal indicação entraria “com efeito, em contradição com o princípio fundamental da proposta, que é de partir do que já está adquirido pelos alunos para visar objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais”.

Diante disso, respaldamo-nos no modelo proposto por Dolz *et al.* (2004) para compor a nossa proposta de *jornada didática*. Por meio do trabalho com textos reais, em vez daqueles especialmente construídos para o aprendizado da argumentação, estruturamos nosso plano de aula tomando como base os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobretudo,

no que diz respeito à: (i) contextualização da situação comunicativa; (ii) sondagem do conhecimento prévio; (iii) divisão em módulos de atividades; (iv) progressão da dificuldade e (v) adaptabilidade do tempo para execução das tarefas.

A propósito, quanto ao último aspecto – tempo para execução das tarefas – encontramos em Lerner (2007) uma proposta de gestão do tempo didático que visa a enfrentar com flexibilidade a duração das situações didáticas, bem como a assegurar a retomada dos conteúdos em diferentes oportunidades, sob diferentes perspectivas, com o propósito de romper com sua fragmentação. Como destaca a autora,

O tempo é – todos nós, professores, sabemos muito bem – um fator de peso na instituição escolar [...]. Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem progride através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema de distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata de somente aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático. (LERNER, 2007, p. 87)

Para concretizar tal mudança, portanto, Lerner (2007) propõe que condições, em diferentes modalidades organizativas, sejam criadas. São elas: (i) *projetos*, (ii) *atividades habituais*, (iii) *seqüências de atividades* e (iv) *situações independentes* – subdividida em *situações ocasionais* e *situações sistemáticas*.

Figura 10 – Modalidades organizativas de conteúdo (LERNER, 2007)

Fonte: elaborado pela autora a partir de Lerner (2007, p. 87-92).

Segundo a proposta de Lerner (2007), os *projetos* têm o intuito de assegurar que um objetivo – um *produto final* – seja alcançado. Eles podem durar dias ou se desenvolver ao longo de vários meses.

Os projetos de longa duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar elaborado, é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas que será necessário percorrer, as responsabilidades que cada grupo deverá assumir e as datas que deverão ser respeitadas para se alcançar o combinado no prazo previsto. (LERNER, 2007, p. 88)

As *sequências de atividades*, por sua vez, diferentemente dos projetos, podem ser realizadas várias vezes ao longo do ano pelo fato do tempo de duração ser limitado a algumas semanas de aula. Com a finalidade de abordar conteúdos específicos, elas são construídas em ordem crescente de dificuldade e podem ser realizadas individual ou coletivamente.

Já, as *atividades habituais*, por sua vez, “se reiteram de forma sistemática e previsível” (LERNER, 2007, p. 88). Elas podem e devem ser realizadas regularmente (em todas as aulas, a cada 15 dias etc.) ao longo de vários meses ou em todo o ano letivo. A habitualidade das atividades permite que os estudantes já estejam, previamente, preparados para aquele momento e, pelo fato de tais atividades não estarem, necessariamente, vinculadas a um projeto ou sequência de atividades, apresentam certa autonomia.

Por fim, as *situações de sistematização* e *situações ocasionais*, ambas consideradas, *independentes*, objetivam assegurar que haja um momento para a aprendizagem de conteúdos específicos – teóricos, linguísticos – (*situação de sistematização*), bem como conteúdos ligados a outras esferas, como, por exemplo, um tema que seja de relevância social ou para o grupo de alunos (*situação ocasional*).

A autora conclui dizendo que

É assim que a articulação de diferentes modalidades organizativas permite desenvolver situações didáticas que têm durações diferentes, que podem ser permanentes ou realizadas no curso de períodos limitados, algumas das quais se sucedem no tempo, enquanto outras se entrecruzam numa mesma etapa do ano letivo. (LERNER, 2007, p. 90)

Lerner (2007) reconhece que a perspectiva apresentada por ela é também desafiadora, uma vez que o tempo escolar é insuficiente na maior parte das vezes, mas defende que buscar

alternativas para administrá-lo, tal como sugerido no modelo, pode vir a permitir que o conhecimento não se dê de maneira fragmentada.

Ainda que a discussão realizada pela autora esteja orientada ao trabalho com a leitura e escrita na escola, adotaremos a proposta de Lerner (2007), principalmente, no que diz respeito à: (i) elaboração de projetos; (ii) habitualidade das atividades; (iii) situação destinada à sistematização e (iv) sequências de atividades.

Colocadas, pois, essas questões, não há dúvidas quanto à importância e necessidade de planejar-se para a aula. Como bem lembram Furia e Thompson (2016, [s.p.]),

O processo de construção do planejamento é a parte mais importante e é iniciado a partir do confronto dos objetivos propostos e os atingidos, dados obtidos por meio de um processo de avaliações preciso e adequado ao contexto. [...] É um trabalho complexo, coletivo, que requer pesquisa, criatividade, prioridade e foco, clareza com o que se pretende alcançar, flexibilidade para replanejar caso seja preciso e que considere as características do grupo de alunos e seu histórico de aprendizagem, as condições de trabalho e recursos disponíveis, mas que é imprescindível para alcançar uma educação de excelência.

Dada a complexidade inerente do planejamento de aula, sabemos que a realidade pode oferecer obstáculos que vão desde um currículo que está, constantemente, em movimento, a questões burocráticas típicas do universo escolar. O fato é que o professor é convidado – estando ele preparado ou não – a transformar-se junto. Novas técnicas e metodologias surgem, propostas se renovam, diferentes estratégias são sugeridas. Um fator, entretanto, não muda e nem deve se alterar: a necessidade do docente em atualizar-se.

À vista disso, utilizamos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lerner (2007) como base, no entanto valemo-nos de atualizações para não apenas aprimorar nossa proposta, como também estabelecer um diálogo com os novos contornos educacionais. Pensando a sequência didática como um caminho cujo propósito é conduzir o aprendiz a um destino, tal qual uma espécie de rota, mapa ou trajeto, valemo-nos da metáfora e acrescentamos os fundamentos das *metodologias ativas de ensino-aprendizagem*. Para isso, apoiamo-nos em Bacich e Moran (2018) e Bacich e Holanda (2020).

As metodologias ativas de aprendizagem compreendem um conjunto de estratégias que têm como objetivo colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, por meio da apresentação e escolha de um propósito⁷⁰, é estipulado o ponto de

⁷⁰ É importante observar que *propósito* pode ser entendido também como uma situação-problema, um caso que precisa ser compreendido e resolvido ou, ainda, um desafio investigativo.

partida. Caberá ao professor, sob essas circunstâncias, colocar o aprendiz em participação ativa a fim de movimentar uma rede de conhecimentos.

Um dos caminhos mais interessantes de aprendizagem ativa é por meio da **aprendizagem baseada na investigação** (ABIn). Nessa modalidade, os estudantes, sob orientação do professor, desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscam – individualmente ou em grupo e utilizando métodos indutivos e dedutivos – interpretações coerentes e possíveis (BONWELL; EISON, 1991). Isso envolve pesquisar, avaliar situações e pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta e caminhar do simples para o complexo. (MORAN, 2018, p. 15)

Apoiando-se em projetos e/ou em sequências de atividades, a aprendizagem baseada em investigação e em problemas prevê que os estudantes estarão envolvidos numa situação sob a lógica da *ação*. Ao longo do processo, eles deverão lidar com questões interdisciplinares, tomadas de decisão em grupos ou individualmente, em que deverão, principalmente, “se envolver com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula” (MORAN, 2018, p. 16) e também dentro.

Isso significa dizer que o ambiente de aprendizagem pressupõe oferecer condições para vivenciar, identificar e reconhecer um dado problema a fim de analisar e vislumbrar maneiras de como conduzi-lo, explicando e compreendendo suas causas e consequências. Ao final desse processo e com todas as questões destrinchadas, aplicadas e vividas, é preciso verificar se o estudante adquiriu habilidades para refletir, de maneira crítica e autônoma, acerca de situações-problema.

Essa abordagem subentende, portanto, momentos de reflexão, avaliação, autoavaliação, *feedbacks* e discussão. A proposta é que, ao final, seja gerado um produto, seja ele um objeto concreto de fato ou, ainda, “uma ideia, uma campanha, uma teoria” (MORAN, 2018, p. 17). Logo, estamos diante de ferramentas metodológicas que permitem romper com um modelo calcado em transmissão de conhecimentos disciplinares e propõe, por meio da reflexão e ação, uma integração entre teoria e prática.

A seguir, apresentamos algumas práticas pedagógicas comuns em metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Figura 11 – Práticas pedagógicas relacionadas às metodologias ativas de ensino-aprendizagem⁷¹

Fonte: elaborado pela autora pelo aplicativo Venngage.

⁷¹ Destacamos que as rubricas de avaliação são amplamente utilizadas em trabalhos que envolvem metodologias ativas apesar de não serem propriamente consideradas uma *metodologia ativa* em si. Isso se dá pois são de extrema relevância para o aluno e para o professor terem sua avaliação definida em termos objetivos. Ainda acerca das metodologias ativas, recomendamos, para além dos autores aqui trabalhados, a leitura da 13ª edição da Revista Educatrix, publicada pela Editora Moderna, dedicada especialmente a essas práticas.

Em suma, para construção de nossa JD, nos alicerçamos em:

- i. Bacich e Moran (2018)⁷², por entendermos *as metodologias ativas* como mais uma ferramenta que pode vir a contribuir com o ensino, ressaltando que não temos o intuito de fazer com que sejam encaradas como um único caminho ou a solução para todos os problemas;
- ii. Dolz *et al.* (2004), para propormos nossa JD, cujo objetivo é permitir que o professor tenha liberdade de adaptar as atividades à sua realidade em vez de fazê-lo seguir um passo a passo ou um manual rígido;
- iii. Lerner (2007), para estabelecer cada etapa de nossa JD, estruturada em sequências de tarefas/projetos. Ela será composta, portanto, por diferentes momentos: (i) *sondagem*; (ii) *apresentação da situação comunicativa*; (iii) *análise textual*; (iv) *discussão oral*; (v) *sistematização* e (vi) *registro de aprendizagem* – os quais são explicados na figura a seguir:

⁷² Quanto às práticas ativas de aprendizagem, apoiamo-nos em Bacich e Moran (2018) por serem esses autores nomes expoentes na área. No entanto, é importante observar que há também outros, como Bergmann e Sams (2018), Fardo (2013), entre outros, que propõem práticas voltadas à sala de aula pautadas em metodologias ativas. Na seção 3.3., deixaremos, sempre que possível, indicações ao professor de leituras para o aprofundamento do tema.

Figura 12 – Estrutura das atividades da *jornada didática*

Fonte: elaborado pela autora pelo aplicativo *Venngage*.

Nesse sentido, encontramos, nos autores supracitados, a base para desenvolvermos e aplicarmos, em sala de aula, as abordagens teóricas propostas por Bakhtin (2003), Leitão (2011, 2012), Grácio (2010), Flairclough e Flairclough (2012), e Gonçalves-Segundo (2019).

Com isso em vista, a seguir, apresentamos o mapeamento das práticas pedagógicas a serem trabalhadas, bem como a quais competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cada etapa de nossa JD está ancorada.

3.2. Mapeamento das atividades: práticas trabalhadas nesta *jornada didática*

Relembramos que o resultado de nosso trabalho consiste na apresentação de uma sequência didática voltada ao **nono (9º) ano do Ensino Fundamental**. Optamos por direcionar as atividades ao último ano do ciclo do Fundamental II por entendermos que, nessa etapa, o professor não tem, por ora, a obrigatoriedade de orientar cada tópico a ser trabalhado para o vestibular – o famigerado caráter utilitário⁷³ que tanto discutimos no primeiro capítulo desta pesquisa.

Além disso, como bem prevê a BNCC, alunos do nono (9º) ano já trabalharam diferentes gêneros textuais, em especial, os argumentativos. Por isso, então, o professor poderá, se necessário, retomar⁷⁴ conceitos, ainda que o foco seja, agora, aprofundá-los. Justamente por considerarmos tais questões, as atividades propostas em nossa jornada didática podem ser igualmente adaptadas para as primeiras séries do Ensino Médio (1ª e 2ª).

A propósito, no que diz respeito à adaptação, as atividades aqui sugeridas não têm o intuito de ser imperativas, pelo contrário. Nossa proposta é que o professor, além de compreender as razões que nos levaram a propor determinada tarefa, possa também adaptá-la segundo sua realidade, por isso, deixamos indicadas alternativas de trabalho a fim de garantir a execução da etapa.

⁷³ O objetivo de nossa proposta é, justamente, oferecer ferramentas para que, quando chegar o momento de direcionar os estudos argumentativos para o vestibular, o aluno tenha ferramentas para fazê-lo com eficiência, em vez de maneira artificial. Dessa forma, nosso intuito é permitir que o estudante compreenda que a atividade argumentativa perpassa o âmbito escolar, pois defendemos o estudo da argumentação como um mecanismo essencial para viver em sociedade.

⁷⁴ Desde o início do desenvolvimento desta pesquisa, deixamos claro nosso posicionamento quanto a não ficar no plano utópico. Sabemos que a realidade da sala de aula é diversa. Diante disso, ressaltamos que as atividades podem ser adaptadas pelo professor tanto no que diz respeito ao tempo, quanto no que diz respeito a aspectos técnicos e recursos materiais. Em cada etapa deixaremos explícitas as atividades e o tempo previsto para que ela seja concluída. Portanto, caberá ao professor avaliar se será preciso se deter, de maneira mais cuidadosa, em alguma fase específica, como a retomada de conceitos essenciais, ou não.

A Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental⁷⁵ prevê um total de seis (6) aulas semanais de Língua Portuguesa para o nono (9º) ano e, em geral, as instituições escolares atribuem uma ou duas aulas, por semana, para Produção Textual e quatro ou cinco a serem divididas entre Gramática, Interpretação e Literatura. Considerando isso, propomos uma **jornada didática**, composta por **cinco etapas**, programada para ser executada ao longo de **um semestre** – preferencialmente o segundo⁷⁶ –, durante as **aulas de Produção Textual de Língua Portuguesa**. Cada etapa apresenta um conjunto composto de projetos e/ou sequências de **atividades** – cujas temáticas são variáveis. Haverá momentos em que a tarefa solicitará a integração, sempre que possível, de outras disciplinas a fim de proporcionar um ensino-aprendizagem interdisciplinar.

Destacamos também que, para compor nossa JD, valemo-nos, como já dito, dos fundamentos propostos pelas *metodologias ativas* de ensino-aprendizagem por entendermos que o modelo dialoga com os princípios que aqui defendemos: colocar o aluno em um papel atuante no que diz respeito às práticas argumentativas. Isso implica dizer que (i) é importante que o professor parta de conhecimentos prévios do aluno e, para isso, é preciso que perguntas de sondagem sejam realizadas; (ii) a situação comunicativa deve ser explicitada; (iii) a avaliação passa a ser vista como forma de validação do aprendizado; (iv) estratégias diversas são utilizadas: aprendizagem baseada em projeto, confecção de mapas mentais, oficinas, pensamento visual, meios digitais (se possível) e autoavaliação.

Considerando tais questões, portanto, o aluno deverá, ao final de cada etapa, realizar um *registro de aprendizagem*, como, por exemplo, confecção de mapas mentais, preenchimento de formulários, curta produção textual, entre outras estratégias utilizadas com o intuito de assegurar que pequenos resultados foram produzidos, registrados e apreendidos. Compreendemos que o tempo de realização para o *registro de aprendizagem* pode ser o da aula em si ou o de uma tarefa para ser realizada em casa. Isso vai depender das normas da instituição, do andamento das aulas e do tempo que o professor dispõe para tanto. Ademais, consideramos que essas pequenas produções sistemáticas e habituais serão essenciais para que o produto final seja concretizado.

É válido ainda dizer que, ainda que não tenhamos contemplado o tempo para a reescrita das atividades, consideramos essencial que o professor, se possível e viável, planeje-se para que

⁷⁵ Resolução SE nº 81/2011 de 16-12-2011: estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais (disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM).>

⁷⁶ Recomendamos que a *jornada* seja aplicada ao longo do segundo semestre por considerar que, nessa etapa, os alunos já tiveram contato com diferentes gêneros argumentativos.

esses momentos ocorram. A reescrita é parte fundamental e pode vir a ser uma forma efetiva de aferir e garantir a compreensão dos estudantes.

Consideramos eficaz e sugerimos também que as produções realizadas pelos alunos sejam compartilhadas entre eles em uma espécie de *diário de bordo* ou *portfólio*. Para isso, deixaremos indicadas sugestões, como o mural da sala ou da escola ou, ainda (e preferencialmente), um mural virtual⁷⁷ (por meio de um *blog* da turma ou de *softwares on-lines* e gratuitos).

Objetivamos que o final dessa JD – nosso ponto de chegada – seja, na realidade, o ponto de partida, na medida em que esperamos que o aluno passe a estar apto a aplicar, em contextos outros, o que foi aprendido ao longo de todo o percurso.

A seguir, reproduzimos o mapeamento de nossa *jornada didática*⁷⁸ e as estratégias a serem utilizadas em cada atividade.

⁷⁷ Todas as sugestões de ferramentas serão descritas precisamente em cada atividade.

⁷⁸ Chamamos atenção para uma questão importante: colocamos como ideal que o professor tenha disponibilidade para cumprir cada etapa da trajetória a fim de criar uma conexão entre as tarefas, mas, por considerarmos e entendermos que a realidade de cada instituição é diversa, o docente poderá optar por segui-la ou, então, selecionar, entre o conjunto de atividades, tarefas pontuais – devidamente contextualizadas – e adaptar ao seu contexto. Independentemente da escolha, acreditamos ser fundamental que a cada aula sejam retomados os pontos e conceitos principais das discussões anteriores.

Figura 13 – Mapeamento das atividades propostas para a *jornada didática*⁷⁹

Fonte: elaborado pela autora pelo aplicativo Venngage.

⁷⁹ Adotamos os termos “etapa” para nos referirmos a cada um dos cinco estágios da JD; “momento”, para diferenciar as partes de cada uma das sequências de atividades desenvolvidas nas etapas; e “fase” para aludirmos aos passos, especificamente, da proposta de projeto na quinta etapa desta jornada.

Todas as atividades propostas na *jornada* estão alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, documento que define as aprendizagens essenciais a serem adquiridas ao longo da Educação Básica. O desenvolvimento das dez competências⁸⁰ gerais, prevista pela BNCC, se constituem em direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todo estudante brasileiro. Divididas em **competências gerais** e **competências específicas**, destacamos, entre as **primeiras**, três:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 9)

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

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

Entre as **competências específicas da área de Linguagens** para o Ensino Fundamental – Anos Finais, citamos estas:

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 65)

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 65)

⁸⁰ “Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes** e **valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos).

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

Já, no que diz respeito às **competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC** para o EF, ressaltamos as seguintes:

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 87)

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 87)

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (BRASIL, 2018, p. 87)

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2018, p. 87)

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BRASIL, 2018, p. 87)

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p. 87)

Além das competências, a BNCC prevê, também, o desenvolvimento de habilidades⁸¹. Considerando que “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29), bem como que “as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento [...] adequado às

⁸¹ Cada habilidade identificada pela BNCC é composta por um código alfanumérico que tem a seguinte composição: o primeiro par de letras significa a etapa da Educação Básica a que se referem: **EF** (Ensino Fundamental); o primeiro par de números indica o ano, ciclo ou segmento: **6º** (6º ao 9º, anos iniciais); o segundo par de letras indica o componente curricular: **LP** (Língua Portuguesa), e o último par de números indica o número da habilidade: **01** (1ª habilidade do ano, segmento ou ciclo de anos).

especificidades” (BRASIL, 2018, p. 29), explicitaremos, no início de cada etapa, as principais habilidades e os respectivos objetos de conhecimento a que se relacionam. Apresentaremos, igualmente, um quadro no qual estarão descritos: (i) objetivo, (ii) justificativa, (iii) duração prevista, (iv) estratégias e (v) materiais de cada etapa.

Tomando-as como base a discussão aqui realizada, no próximo capítulo, damos início, portanto, à nossa *jornada didática*.

CAPÍTULO 4: JORNADA DIDÁTICA

[...] *aprender não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]*. (FREIRE, 1996, p. 24)

No capítulo anterior, apresentamos e discutimos as bases que fundamentam nossa proposta. Tomando-as como base, iniciamos, agora, nossa *jornada didática*. Exibimos aqui as orientações detalhadas das cinco (5) etapas da JD. Além disso, ao longo de tais partes, também expomos: (i) sugestões de intervenções e alternativas para o encaminhamento das propostas; (ii) quadro com a estrutura e os objetos de conhecimento tratados em cada atividade; (iii) relação das habilidades contempladas; (iv) atividades digitais que ampliam as propostas e (v) indicação de textos que embasam o trabalho pedagógico.

4.1. Etapa 1: introdução aos estudos da argumentação

Quadro 4 – Primeira etapa: introdução aos estudos da argumentação

PRIMEIRA ETAPA	
Objetivo	Permitir que os alunos vivenciem as <i>máscaras discursivas</i> e percebam que, a depender do contexto, dos atores envolvidos, do propósito, os recursos utilizados serão diversos. Apresentar de maneira lúdica, num primeiro momento, o tema a ser trabalhado ao longo de todo o semestre. Estimular os alunos a vislumbrar possibilidades de aplicação e despertar seu olhar para as práticas argumentativas nos diferentes momentos do cotidiano e, por conseguinte, em diferentes gêneros discursivos.
Justificativa	Esta etapa se justifica, pois, além de ser um primeiro momento de apresentação teórica a respeito da argumentação, levará idealmente o estudante a perceber que: (i) a argumentação perpassa diversos âmbitos da vida e, por isso, é essencial e útil seu aprendizado; (ii) embora faça parte do cotidiano, a argumentação não se dá sempre da mesma forma e nem sempre requer os mesmos recursos para estruturar-se de maneira estratégica, ou seja, ela requer adaptabilidade por parte do enunciador; (iii) nem sempre os dados utilizados para argumentar são factuais, apesar de talvez aparentarem sê-lo, e que, por isso, é preciso estar atento a manipulações que podem ser mais ou menos propícias dependendo da situação argumentativa analisada e dos atores nela envolvidos.
Duração prevista	De 2 (duas) a 4 (quatro) aulas de 50 (cinquenta) minutos.
Materiais e recursos	Lousa, computador e/ou celular com acesso à internet, projetor, caderno de anotações do aluno.

BNCC	<p>(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.</p> <p>(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.</p> <p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p> <p>(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p>
------	---

Fonte: elaborado pela autora.

Damos início à nossa jornada. A primeira etapa encontra-se dividida em quatro momentos: (i) **sondagem**; (ii) **atividade lúdica**; (iii) **sistematização do conteúdo** e (iv) **registro de aprendizagem**.

Ainda que os estudantes estejam no 9º ano e seja esperado que já tenham tido contato, em períodos escolares anteriores, com textos argumentativos, é válido, nesta primeira etapa, realizar a introdução aos estudos sobre argumentação, sobretudo por considerarmos que, agora, é o momento para aprofundar e consolidar o que foi aprendido nos primeiros anos do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Evidentemente, há diferentes formas de apresentar a argumentação para o aluno: sistematizar conceitos na lousa, trabalhar gêneros textuais tipicamente argumentativos (como, por exemplo, resenha, artigo de opinião, editorial) e, a partir da análise, mapear características

ou, ainda, exibir um filme à classe (ou partir de uma produção cinematográfica conhecida pela maioria) para, num segundo momento, realizar uma discussão⁸².

O que propomos concretamente, porém, é algo mais simples e, ao nosso ver, mais eficiente para este **primeiro momento**. Recomendamos partir do conhecimento prévio do aluno, mas não somente de conceitos aprendidos, como também de experiências vivenciadas por eles próprios. Koch e Elias (2017) nos lembram que aprendemos a argumentar desde muito antes do que nos ensinam na escola. Em diversos momentos da vida, somos solicitados a assumir um ponto de vista, a adotar uma posição ou, ainda, quando nos encontramos engajados na busca por prós e contras de questões controversas a fim de “decidir entre diferentes cursos de ação” (LEITÃO, 2011, p. 14).

Assim sendo, a introdução aos estudos argumentativos poderá se dar por meio da construção da *máscara discursiva*. O professor deverá realizar uma primeira sondagem por meio de alguns questionamentos direcionados aos alunos, como, por exemplo:

- i. O que, da perspectiva do estudante, é argumentar?
- ii. Em que situações se argumenta?
- iii. Com que intuito se argumenta?
- iv. Como se argumenta?
- v. O que é necessário para que a argumentação seja efetiva?
- vi. O modo como a argumentação funciona é sempre o mesmo, ou seja, funciona da mesma forma em todos os lugares?

Outros questionamentos da mesma natureza podem ser feitos. A ideia é permitir que todos os estudantes se coloquem ativamente na discussão – que se dará de maneira descontraída – e, da mesma forma, permitirá que o professor tenha a possibilidade de verificar o quanto os alunos conhecem a respeito. Sugerimos, inclusive, que o professor anote na lousa – em forma de tópicos – as falas dos alunos. Ao final, ele terá um mapeamento das respostas da turma e, a partir disso, poderá, em outros momentos, recorrer a elas e utilizá-las. Poderá, inclusive, solicitar aos alunos que registrem essas anotações em seus cadernos para, futuramente, revisar e perceber se houve mudança.

⁸² Koch e Elias (2017, P. 162) sugerem, por exemplo, o trabalho com o filme *Um santo vizinho*, dirigido por Theodore Melfi. Nessa produção, “foi o ponto de vista de um garoto que transformou um rabugento e ex-veterano de guerra, com um modo de vida pouco convencional, em um santo vizinho” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 162). Esse pode ser um bom exemplo a ser utilizado como ponto de partida.

É provável que os alunos lancem mão, num primeiro momento, do que foi aprendido em anos anteriores e se valham de trechos e “respostas prontas” ou, ainda, forneçam exemplos de textos. É possível também que alguns utilizem exemplos pessoais. Independentemente do caso, todas as possibilidades de respostas são igualmente produtivas para este momento. É importante que o professor fique atento a cada detalhe para que, em breve, utilize as informações fornecidas pelos próprios alunos.

Colocadas e anotadas, portanto, as respostas a essas questões, partimos para o **segundo momento** da aula. Nesta etapa, o professor irá utilizar as respostas fornecidas pelos alunos e se valerá de uma encenação, simulando uma situação real e típica do cotidiano dos jovens, a qual se enquadra na prática do *role-play* conforme proposto pela área das *metodologias ativas*⁸³:

é uma atividade contextualizada em que os alunos têm papéis a desempenhar, os quais são geralmente determinados pelo professor, porém os alunos têm a liberdade de produzir a linguagem apropriada para aquele contexto específico e de acordo com o papel que irão representar. (DANGERFIELD, 1991, p. 34)

A ideia é retomar, principalmente, a segunda, a terceira e a quarta perguntas: (ii) em que situações se argumenta?; (iii) com que intuito se argumenta? e (iv) como se argumenta? Se algum aluno tiver respondido que é comum argumentar com os pais ou os responsáveis, o professor poderá recuperar essa informação e partir dela para dar início à simulação, porém, se ninguém tiver colocado essa possibilidade, o professor poderá utilizar como sugestão, dizendo “você precisam argumentar com os pais/responsáveis de vocês? Se sim, para quê? Quais estratégias vocês utilizam?”.

A proposta é sensibilizar os alunos para que eles próprios avaliem como a argumentação está presente na vida de cada um fora – e dentro – da escola. Sugerimos que o professor, valendo-se da situação “argumentar com os pais”⁸⁴, chame um aluno e situe o contexto: o professor assume a posição de pai/mãe do estudante, e que, em geral, não permite que o filho – de 14 anos de idade – saia para ir a uma festa, por exemplo, às 20h porque sabe que o retorno será, muito possivelmente, de madrugada, encontra-se, neste momento, com o

⁸³ A respeito da técnica do *role-play*, recomendamos leitura de Bork (2006) (disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1107.pdf>).

⁸⁴ Caso o professor não se sinta confortável em se colocar na situação de pai/mãe/responsável pelo aluno, ele poderá vivenciar a figura do próprio professor que, após entregar as provas, é questionado por um aluno, que pede e argumenta para que a nota seja alterada. Essa pode ser uma possibilidade também, visto que é um contexto comum a alunos e também professores. Pode ser, inclusive, uma ótima oportunidade para permitir que os próprios alunos reconheçam as técnicas que eles utilizam em cenários como esse.

adolescente fazendo justamente esse pedido, “sair com os amigos para ir a uma festa e voltar tarde da noite”. Uma situação típica do universo dos alunos.

Colocado o contexto, o professor deve perguntar ao aluno a respeito da maneira como o jovem costuma conversar com os pais (formal, informal, tem uma relação amigável, é tensa). O importante é colocar a situação comunicativa o mais próximo possível da realidade. A partir de então, estipulados os interlocutores, seus papéis sociais e o propósito, o aluno deverá oferecer ao professor (agora, pai/mãe do aluno) razões e justificativas para persuadi-lo a deixá-lo a sair.

Achamos pertinente que o professor, inserido nessa situação, não apele para enunciados que invalidem qualquer opção de contrarresposta do aluno, ou seja, consideramos válido que sejam evitadas construções que encerrem o debate por demonstração de poder como dizer algo do tipo “sou seu pai, eu quem mando”. A ideia é permitir que o aluno perceba que, em contextos como esse, ele precisa selecionar, de maneira cuidadosa, as razões e os recursos linguísticos e extralinguísticos – como, por exemplo, postura, tom de fala, comportamento – a serem utilizados com seu auditório⁸⁵.

Esse momento não precisa se prolongar demasiadamente, de forma que a encenação deve ser breve, feita com, no máximo, um ou dois estudantes, e não necessariamente precisa chegar a um consenso⁸⁶. Sugerimos que, após a encenação na situação com os pais, o professor faça o mesmo, mas com outra diferente: entre dois amigos. No caso, agora, o docente não participa, mas solicita que dois alunos – que, preferencialmente, tenham afinidade – vivenciem uma situação em que precisam argumentar um com o outro. Ideias não faltarão e eles próprios podem sugerir, mas, caso a turma seja/esteja, ainda, pouco participativa, podemos colocar, como exemplo: (i) dois amigos que, num trabalho coletivo, precisam decidir quem fará cada etapa da tarefa ou, ainda, (ii) amigos que, num sábado, decidem ir ao cinema, mas cada um quer assistir a um filme.

Independente da escolha, a tarefa do professor é, neste momento, questionar os alunos quanto às diferenças entre situações comunicativas. O propósito maior é permitir que os estudantes vivenciem as *máscaras discursivas* e percebam que, a depender do contexto, das pessoas envolvidas, do propósito, os recursos utilizados serão diversos. O tom leve desse momento, na verdade, é um artifício para apresentar, de maneira lúdica e aplicada, o tema a ser trabalhado ao longo de todo o semestre. Mais do que isso, a proposta é estimular os alunos a

⁸⁵ Evidentemente, o termo *auditório* ainda não foi explicado aos alunos e, por ora, não é necessário; mas é válido, desde já, apresentar a noção de *interlocutor* para que, posteriormente, sejam estabelecidos paralelos.

⁸⁶ A propósito, o fato de não chegar a um consenso pode ser também algo a ser colocado para os alunos: não é sempre que, em uma interação argumentativa, os envolvidos concluem da mesma forma; daí, então, mostrar aos alunos a diferença entre *dissenso* e *consenso*.

vislumbrar possibilidades de aplicação e despertar seu olhar para as práticas argumentativas nos diferentes momentos do cotidiano.

Realizada, pois, a **sondagem** e a construção das **máscaras discursivas**, a proposta, agora, é separar um momento para **sistematizar** o conhecimento decorrente das atividades realizadas. Nesta atividade, o professor pode apresentar, brevemente, a história da argumentação. Para tanto, é válido que o docente, ao se preparar para essa aula, lance mão da discussão realizada ao longo do segundo capítulo desta pesquisa, em especial, da seção 2.1, e, a partir dela, ofereça aos alunos, de maneira didática, o arcabouço que subjaz às teorias argumentativas⁸⁷. Para facilitar também o preparo da sistematização, recomendamos consulta ao vocabulário de argumentação (GRÁCIO, 2015)⁸⁸.

É possível que o professor, ao apropriar-se da análise, apresente, por exemplo, a figura 2 – ou recrie, tomando-a como base – uma linha do tempo dos estudos argumentativos. Nessa etapa, é importante apresentar aos alunos conceitos fundamentais e exemplos de questões como: de que maneira a argumentação opera, o lugar do raciocínio na argumentação, o lugar do dissenso, o lugar do auditório, a noção de textos de visada e de dimensão argumentativa.

Outra sugestão é utilizar também as anotações feitas na primeira etapa, na sondagem, e, levando-as em conta, ir estabelecendo pontos de contato (relações de semelhanças e diferenças). Igualmente, é de extrema valia retomar o momento da encenação para exemplificar os conceitos, bem como utilizar outras situações conhecidas por eles. A proposta é partir do conhecimento do aluno, das aprendizagens da primeira etapa da aula para que, agora, o conteúdo seja sistematizado.

Não é preciso, neste momento, se aprofundar em termos técnicos, mas julgamos de extrema importância apresentá-los a fim de: (i) familiarizar os alunos, desde o início, com o vocabulário básico desse campo de conhecimento, bem como (ii) permitir que eles construam um repertório linguístico e possam se utilizar da nomenclatura em momentos diversos, seja na execução de tarefas, seja no momento de explicitar uma dúvida. Eles estão aptos a memorizar e compreender nomenclaturas da área de Linguagens, uma vez que o mesmo mecanismo já é feito em outras áreas de conhecimento, como nas Ciências e nas Exatas.

⁸⁷ Destacamos que é possível também pedir ao professor de História ou Filosofia uma parceria didática e ver se é possível uma complementação sobre o assunto nas aulas deles. Ainda que isso não seja possível, é importante mostrar aos alunos que estudar argumentação envolve diversas áreas do saber, seja para entender sua teoria, seja para pô-la em prática, como será visto em outras etapas da JD, o que ressalta tanto o caráter multidisciplinar da argumentação em si quanto na própria aula de argumentação.

⁸⁸ O referido vocabulário está disponível *on-line* em: <<https://www.ruigracio.com/VCA/>>.

A sistematização pode ser feita na própria lousa ou em formato de *slides*. Tudo dependerá dos recursos disponíveis ao professor. Acrescentamos que pode ser significativo construir, coletivamente, o quadro ao longo de todo o período da *jornada*. Por isso, deixamos, aqui, duas opções. A primeira: os tópicos são escritos na lousa e os alunos tomam nota em seu caderno, mas deixam folhas reservadas a fim de que seja possível, aos poucos, serem acrescentadas informações decorrentes das próximas situações de sistematização. A segunda opção – e talvez mais eficaz – dependerá dos recursos que o professor dispõe em sua realidade: os tópicos poderiam ser escritos, num primeiro momento, na lousa da sala e, num segundo momento, transferidos para uma plataforma *on-line*, ou, então, diretamente escritos na plataforma *on-line* e transmitidos simultaneamente. Os alunos poderão ter acesso a essa plataforma (para editar e/ou visualizar) de forma a garantir que, ao longo de todo o percurso, o quadro seja revisitado, ampliado e coletivamente construído. Quanto à segunda opção, sugerimos *softwares*, como *Microsoft Word*, *Microsoft Power Point* ou *Mind Meister*⁸⁹, uma alternativa cujo visual é mais convidativo. Este último oferece a criação de quadros e mapas visuais gratuitos e disponível para colaboração em grupo.

A seguir, apresentamos ambas as opções, bem como os tópicos a serem abordados. Reforçamos o fato de o professor estar livre para escolher a melhor forma de sistematizar o conteúdo. O essencial é (i) oferecer ao aluno a possibilidade de conhecer, de modo geral, as teorias argumentativas de forma a garantir que se compreenda as funções e importância da argumentação e de seus estudos; (ii) estabelecer paralelos com os momentos anteriores à etapa de sistematização e com outras situações do cotidiano que exigem dos interlocutores o manuseio das ferramentas argumentativas, bem como, (iii) por meio de exemplos de textos reais, explicitar aos alunos a importância de se conhecerem os tipos de raciocínio a fim de identificarem as manobras utilizadas em diferentes esferas discursivas fora da sala de aula.

⁸⁹ Link de acesso à ferramenta: <https://www.mindmeister.com/pt>. Não é preciso realizar o *download*. A ferramenta é totalmente *on-line*. O professor e os alunos deverão, somente, criar uma conta e, para isso, basta informar um endereço de e-mail e uma senha de acesso. O mesmo vale para os alunos. Se a escola dispuser de endereços eletrônicos institucionais, eles poderão ser também utilizados. Essa é, inclusive, uma forma de manter ainda mais a formalidade da tarefa e a segurança dos registros.

Figura 14 – Introdução aos estudos da argumentação: primeira opção de sistematização

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA ARGUMENTAÇÃO

- X Defesa de um ponto de vista/opinião.
- X Argumentamos sobre aquilo que não é óbvio;
 - Envolve a voz contrária e um discurso diferente do seu.
- X Dissenso (diferente de consenso).
- X Elementos essenciais (Aristóteles):
 - ETHOS → é a máscara de si criada pelo argumentador a partir do modo pelo qual enuncia. Pode servir como um instrumento de prova/autoridade, que aumenta o potencial de adesão do que está sendo dito.
 - LOGOS → a mobilização linguística para a construção do argumento, sua tese, razões etc. com vista à adesão.
 - PATHOS → a mobilização das paixões do(s) interlocutor(es) em favor da adesão.
- Auditório
- X Adesão → requer estratégia:
 - Convencer: levar o outro a crer → revisão de crenças.
 - Persuadir: levar o outro a fazer.
- X Raciocínio logicamente dedutivo:
 - Premissa 1: todo homem é mortal.
 - Premissa 2: Sócrates é homem.
 - Conclusão: Sócrates é mortal.
- X Atenção! Cuidado com falhas na construção do silogismo/raciocínio.
 - Premissa 1: Todo político é corrupto.
 - Premissa 2: João é político.
 - Conclusão: João é corrupto.
- X Gêneros textuais de visada argumentativa:
 - Artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica argumentativa, publicidade
- X Gêneros textuais de dimensão argumentativa:
 - Charges

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 15 – Introdução aos estudos da argumentação: segunda opção de sistematização⁹⁰

Fonte: elaborado pela autora por meio da ferramenta *Mind Meister*.

É importante observar que sugerimos e optamos, geralmente, por fazermos a sistematização – em lousa – por meio de tópicos, uma vez que consideramos mais significativo e proveitoso utilizarmos o tempo para a discussão do que para a escrita no quadro. Mais do que isso, a ideia é permitir que, desde já, o aluno desenvolva a habilidade de ele próprio anotar o que considera importante; inclusive, é essencial que o professor explicita essa escolha e oriente os alunos a realizarem suas próprias anotações, afinal, esses estudantes encontram-se na última etapa do ciclo II do Ensino Fundamental. No entanto, claro, caberá ao professor decidir o melhor modo de realizar as *situações de sistematização* do conteúdo. Tudo dependerá das técnicas já comuns ao docente, bem como do ritmo da própria sala. Caso a opção seja por realizar a sistematização de maneira completa porque a turma prefere, é possível estipular um combinado de, ao longo do ano letivo, eles próprios irem se habituando a tomar as notas de maneira mais autônoma e, nesse caso, caberá ao professor sinalizar esses momentos.

Finalizadas as três primeiras atividades, chegamos à quarta e última tarefa, que se caracteriza por ser, a partir de agora, uma *situação habitual*. Ao final de todas as etapas, os alunos deverão apresentar um *registro de aprendizagem*. Evidentemente, ao longo de todas as

⁹⁰ Apresentamos, aqui, apenas uma sugestão. Há deferentes modelos e recursos disponíveis, mesmo na versão gratuita do aplicativo. A proposta é construir, virtualmente, os mesmos tópicos sugeridos na figura 14.

atividades, os alunos realizaram anotações, entretanto é importante, neste momento, formalizar o fim da primeira etapa. Para tanto, serão indicados dois exercícios de interpretação, que deverão ser coletivamente discutidos e, depois, individualmente, respondidos. Esse registro pode ser feito diretamente no caderno do estudante, em folha impressa ou – uma alternativa mais prática, mas que, novamente, dependerá dos recursos disponíveis – respondidos através de um formulário eletrônico⁹¹, como *Google Forms* ou *Microsoft Forms*. De qualquer modo, duas questões envolverão a reprodução de um vídeo. Nesse caso, portanto, será necessário o uso de, ao menos, um computador com acesso à internet, projetor e áudio.

A seguir, sugerimos as questões que visam, a partir dos debates que poderão decorrer delas, retomar e reforçar os conceitos fundamentais trabalhados.

Quadro 5 – Primeiro registro de aprendizagem

QUESTÃO 1
<p>Leia e analise as notícias (texto I e II), o meme (texto III) e a charge (texto IV) para responder à pergunta.</p> <p>Texto I:</p> <p>“A missão Apollo 11 se tornou a mais famosa de todas porque, com ela, a humanidade colocou os pés pela primeira vez na Lua. Só que, para que o pouso na Lua tenha sido possível, aconteceram outras missões antes, que, primeiro, levaram astronautas à órbita do nosso satélite natural. E a primeira a conseguir esse feito histórico foi a Apollo 8, que completa 50 anos nesta sexta-feira (21). [...] A Apollo 8 decolou em 21 de dezembro de 1968, retornando em segurança no dia 27 do mesmo mês. Então, sim, os astronautas Frank Borman, James Lovell e William Anders tiveram um Natal mais do que especial no espaço, vendo a Terra de longe e a Lua de pertinho.</p> <p>A foto acima, por sinal, não fazia parte dos planos iniciais da missão. Anders, autor da belíssima imagem, gosta de dizer que "viemos explorar a Lua e descobrimos a Terra" [...]. O mundo inteiro estava acompanhando as notícias sobre a missão, e a conquista, portanto, não seria apenas dos EUA, mas sim de todo o planeta Terra.”</p> <p>Disponível em: https://canaltech.com.br/espaco/ha-exatos-50-anos-a-tripulacao-da-apollo-8-foi-a-primeira-a-partir-rumo-a-lua-129525/</p>

⁹¹ Ambas as opções, *Google Forms* (<https://www.google.com/forms/about/>) e *Microsoft Forms* ([Microsoft Forms \(office.com\)](https://office.com)) são gratuitas e, à semelhança do *software* sugerido anteriormente, não é preciso realizar o download. Professores e alunos deverão apenas criar uma conta para acessar todas as funcionalidades. Deixamos, aqui, indicadas duas páginas a fim de auxiliar o professor a criar seus formulários: (i) *Google Forms*: (<https://support.google.com/docs/answer/6281888?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=pt-BR>); (ii) *Microsoft Forms*: (<https://support.microsoft.com/pt-br/office/criar-um-formul%C3%A1rio-com-o-microsoft-forms-4ffb64cc-7d5d-402f-b82e-b1d49418fd9d>).

Texto II:

“A semana toda foi de comemorações da chegada do homem à Lua, que neste sábado (20) chega aos 50 anos. Todo mundo vem celebrando esse feito histórico e não podíamos ficar de fora: além das várias matérias ao longo dos últimos dias, aqui abaixo estão algumas produções cinematográficas para relembrar o feito e, claro, inspirar-se com esses filmes. [...]

Viagem à Lua (1902)

Quando um grupo de homens é lançado por uma cápsula em um canhão gigante, eles são levados à Lua, onde são capturados por estranhas criaturas. A história remete à Júlio Verne e é considerado um dos marcos na história do cinema, ao unir elementos de teatro com arte sequencial dinâmica. Com essa obra, o francês George Méliès não somente revolucionou a Sétima Arte como também atizou ainda mais a curiosidade da humanidade sobre o que há no céu. E na Lua.”

Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/cultura-geek/144012-8-filmes-abordam-chegada-homem-lua.htm>

Texto III:

Disponível em:

https://www.reddit.com/r/orochinho/comments/gr1qcz/n%C3%A3o_ofensa_se_verdade_cr%C3%A9ditos_rnhaa/

Texto IV:

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B0OG--Fnb-F/>

Como vimos, há textos que, claramente, objetivam garantir a adesão do interlocutor a uma tese (textos de *visada argumentativa*), outros, no entanto, a persuasão não aparece como intenção declarada (textos de *dimensão argumentativa*). Esse é o caso, por exemplo, das charges e, também, dos memes. Levando, pois, esse fato em consideração e sabendo que, especialmente, as charges têm como objetivo tecer uma crítica a uma determinada situação atual, explicita qual é o posicionamento de Benett, no texto IV. Para responder, leve em conta o contexto apresentado nos textos anteriores (I, II e III).

Direcionamentos para discussão

Essa questão trabalha com três diferentes gêneros textuais: notícia, meme e charge. A proposta é permitir que diferentes aspectos da argumentação sejam colocados e discutidos. O primeiro deles é quanto aos textos que evidenciam, claramente, a intenção de persuadir e textos cuja persuasão não é declarada. É possível, se houver, tempo, trazer outros exemplos dessa mesma natureza. Essa pode ser também uma boa oportunidade para estabelecer um paralelo entre as charges e os memes.

O segundo ponto possível a ser trazido para a aula diz respeito à discutibilidade de questões. Apontamos, no momento de sistematização do conteúdo, que não se argumenta sobre aquilo que é óbvio. Este é o caso, por exemplo, de assuntos como *Terra plana*, movimento conspiracionista que acredita – e busca argumentos (entendidos como) anticientíficos para provar – que a Terra apresenta formato não esférico. No entanto, é possível mostrar, de maneira interdisciplinar por meio da articulação com as disciplinas de História, Física e Geografia, por exemplo, como, em variados períodos, esse mesmo tema foi alvo de argumentação em maior ou menor grau: em que época se defendeu o posicionamento da Terra com formato plano, como o fez e com base em quê se fez tal defesa; e em que época se defendeu e se comprovou seu formato geoide, com base em quê e como.

É interessante, neste momento, apresentar de que modo a argumentação atua em casos como esses e quais estratégias cada grupo discursivo se vale. O *edutuber* Felipe Castanhari, com a participação dos também *youtubers* Nilce Moretto e Leon Martins, dos canais Cadê a Chave? e Coisa de Nerd, produziram um vídeo (disponível em: <https://youtu.be/nEVPDqUb5dM>) que explica e refuta cada uma das teorias defendidas pelos chamados “terraplanistas”. O professor pode sugerir que os alunos assistam à produção a fim de elucidar melhor a questão. Especificamente para o docente, sugerimos a leitura do estudo conduzido por Isola-Lanzoni e Gonçalves-Segundo (2019), que realizam a análise de um dos movimentos argumentativos do vídeo referido anteriormente.

O terceiro ponto, por fim, diz respeito, justamente, ao ponto de vista. O chargista Benett se vale de um conjunto de informações – elucidados nos textos I, II e III – e constrói uma charge que visa criticar o movimento “terraplanista”. Levando em conta, justamente, o fato de pistas terem sido oferecidas aos alunos, é de extrema importância permitir que eles próprios cheguem à conclusão. É válido, inclusive, ao longo da discussão, identificar, coletivamente, possíveis leituras intertextuais e metafóricas, como, por exemplo, a referência à cápsula em um canhão gigante do filme de Meliers, simbolizando um grupo, que se encontra cego, por estarem filiados a um discurso anticientífico.

Ao final da resolução, para ampliar o repertório do aluno, o professor pode indicar aos alunos o filme que serviu de base para a charge de Benett e que é referido no texto II (disponível em: <https://youtu.be/ZNAHcMMOHE8>).

QUESTÃO 2

Em 1987, o publicitário Washington Olivetto criou um anúncio publicitário para o jornal Folha de São Paulo que marcou gerações. O impacto foi de tal modo expressivo que acabou sendo premiado com o Leão de Ouro no Festival de Cannes. Como você sabe, anúncios publicitários são ótimos exemplos de textos argumentativos, uma vez que lançam mão de diferentes estratégias a fim de buscar convencer e/ou persuadir seu interlocutor. Esse foi, justamente, o caso do anúncio em questão. O publicitário valeu de um tipo específico de raciocínio. Assista ao vídeo (<https://youtu.be/3aeweCXBU0g>) e identifique o raciocínio utilizado. Explique de que maneira ele atua com vistas a tentar angariar a adesão do interlocutor.

Direcionamentos para discussão

Esta última questão tem o objetivo de sensibilizar o estudante quanto aos raciocínios argumentativos e, sobretudo, quanto ao impacto da estratégia empregada.

No anúncio, um pequeno ponto preto aparece na tela e, após alguns segundos, centenas de outros pontos começam a formar um retrato. Ainda sem saber de quem se tratava, a voz apresenta todas as proezas que a personagem misteriosa realizou ao longo da vida. Quando a câmera se afasta, é possível ver a figura do ditador nazista alemão, Adolf Hitler. Nesse momento, a mesma voz que apresentava apenas aparentes características positivas, finaliza dizendo: “É possível contar um monte de mentiras dizendo só a verdade. Por isso é preciso tomar muito cuidado com a informação no jornal que você recebe. Folha de São Paulo, o jornal que mais se compra e o que nunca se vende”.

Após transmitir o vídeo aos alunos, é importante que o professor pergunte a turma se eles sabem de quem se trata. Mobilizando conhecimentos históricos mais uma vez, o docente pode pedir para que digam o que conhecem a respeito da figura retratada para que, num segundo momento, direcione a discussão. Enquanto a imagem ainda não está visível, o telespectador pode imaginar que se trata de uma figura cujos feitos são admiráveis; no entanto, quando revelada a imagem, o interlocutor percebe a incoerência, haja vista as decisões tomadas por Hitler enquanto governante.

A afirmação “é possível contar um monte de mentiras dizendo só a verdade” procura produzir um efeito de reflexão no leitor, pois ele foi teoricamente conduzido a concluir, em princípio, por meio das premissas apresentadas apenas com características positivas, que o vídeo tratava de um governante “admirável” – conclusão errônea quando se tem a noção de todo com a imagem cheia de Hitler. Dessa forma, constrói-se, a partir de uma das possibilidades de argumentação falaciosa – nesse caso, com premissas factuais, mas com conclusão falsa, similar ao exposto na figura 14 como defeito de raciocínio/silogismo logicamente dedutivo. Logo, o anúncio é construído de forma a visar assegurar a credibilidade e qualidade do produto anunciado, o próprio jornal Folha de São Paulo, como aquele que não produz esse tipo de falácia.

Por isso, é possível, ainda, explorar o jogo de palavras na frase “o jornal que mais se compra e nunca se vende” como uma estratégia argumentativa. Ainda, é importante direcionar a discussão com o propósito de que os próprios alunos percebam o raciocínio *falacioso* utilizado: já que, tanto na primeira parte, quanto na segunda, partem-se de premissas que geram uma conclusão verossímil.

Consideramos interessante, se houver tempo disponível, perguntar aos estudantes se conhecem anúncios publicitários de mesma natureza. Caso os alunos tragam algum outro exemplo, o professor poderá se valer da *situação ocasional* e explorar a temática com a turma. De qualquer modo, o importante é o professor reiterar que esse tipo de raciocínio é comum em diferentes esferas: anúncios publicitários, discursos políticos, discussões na internet etc.

Fonte: questões elaboradas pela autora.

Ambos os momentos do *registro de aprendizagem* – discussão e resolução – são fundamentais. Justamente por isso, à medida que os estudantes forem respondendo, o professor pode pedir para que os alunos realizem a leitura de suas respostas para a sala. Caso a opção tenha sido realizar a atividade via formulário, o professor terá acesso a todas as respostas. Ao lê-las, poderá mapear as dificuldades e, em momento oportuno, realizar uma segunda discussão com a turma.

Finalizadas todas as atividades, a fim de permitir que o próprio estudante, agora se desvencilhando de características típicas dos anos anteriores, adquira maior autonomia e responsabilidade, sugerimos que o docente disponibilize para cada aluno da turma uma **autoavaliação**. Por meio dela, será possível fazer “com que o aluno reflita sobre os resultados de suas próprias ações” (CAPELLATO, 2007, p. 7), bem como permitir que elabore “um plano para lidar com suas dificuldades para, assim, obter resultados melhores nas próximas atividades” (CAPELLATO, 2007, p. 7).

Segue modelo sugerido para a autoavaliação⁹² e checagem de atividade da primeira etapa.

⁹² A autoavaliação poderá ser adaptada e aplicada também em outras etapas.

Quadro 6 – Autoavaliação da primeira etapa

		CRITÉRIOS			
		REQUER ATENÇÃO.	QUASE LÁ...	BOM.	MUITO BOM!
REQUISITOS	1. Participação ativa na discussão proposta pelo professor no primeiro momento da aula.	<i>Não participei da discussão e não propus respostas às perguntas levantadas pelo professor.</i>	<i>Participei apenas quando pressionado pelo grupo ou quando não havia forma de não responder.</i>	<i>Participei da discussão e respondi às perguntas.</i>	<i>Participei da discussão e me preocupei em propor respostas às perguntas levantadas pelo professor que contribuiriam com o debate.</i>
	2. Anotações extras e do quadro a respeito das teorias argumentativas	<i>Não registrei as anotações colocadas no quadro, nem fiz anotações extras.</i>	<i>Registrei apenas parte das anotações colocadas no quadro.</i>	<i>Registrei todas as anotações colocadas no quadro.</i>	<i>Registrei as anotações colocadas no quadro e cuidei para anotar outros aspectos relevantes discutidos em aula.</i>
	3. Contribuição com observações pertinentes à discussão.	<i>Não me preocupei em fazer observações e/ou as observações realizadas eram somente em tom de brincadeira.</i>	<i>Fiz poucas observações durante a discussão.</i>	<i>Fiz considerações pertinentes à discussão.</i>	<i>Fiz considerações pertinentes à discussão com o intuito de levantar outras questões.</i>
	4. Esclarecimento de dúvidas.	<i>Não me preocupei em colocar as dúvidas – mesmo que eu as tivesse.</i>	<i>Coloquei as dúvidas, mas não consegui dizer que elas ainda não foram esclarecidas.</i>	<i>Coloquei as dúvidas apenas no momento dos exercícios.</i>	<i>Procurei esclarecer minhas dúvidas ao longo de todas as atividades.</i>
	5. Participação durante a discussão dos exercícios.	<i>Não participei em nenhum momento da discussão sobre os exercícios.</i>	<i>Participei apenas quando o professor solicitava.</i>	<i>Participei da discussão dos exercícios.</i>	<i>Participei ativamente da discussão e busquei colocar minhas observações.</i>
	6. Resolução dos exercícios.	<i>Não registrei as respostas, nem respondi aos exercícios.</i>	<i>Respondi aos exercícios, mas não registrei as respostas.</i>	<i>Respondi e registrei as respostas, mas não me preocupei em detalhar de acordo com a discussão.</i>	<i>Respondi e registrei os exercícios e busquei me atentar a preencher de acordo com a discussão.</i>
	7. Estabelecimento de novas conexões a partir do conteúdo apresentado nas atividades.	<i>Não me preocupei em fazer conexões com outras situações fora da sala de aula.</i>	<i>Ainda preciso pensar mais a respeito do conteúdo para estabelecer conexões.</i>	<i>Consegui estabelecer novas conexões a partir do conteúdo.</i>	<i>Procurei estabelecer conexões com situações fora da sala de aula e apresentar, sempre que possível, à turma.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Com o propósito de garantir a efetividade da avaliação e ajudar o professor a manter-se atualizado a respeito das respostas dos alunos, recomendamos que o quadro acima seja aplicado via *Google Forms* – de maneira análoga a outras atividades já indicadas e explicadas nesse formato. Com isso, o docente consegue ter gráficos, gerados pela própria plataforma a partir das respostas enviadas, que irão mostrar e dar a dimensão do que a maioria e a minoria dos discentes respondeu para cada pergunta da autoavaliação. A partir desses gráficos, portanto, é possível comentar o desempenho e esclarecer dúvidas de maneira geral na sala de aula ou mesmo procurar algum aluno que necessite de maior ajuda individualmente, se for o caso e se for possível. Outra vantagem desse processo é que ele auxilia em outras questões escolares, como em reunião de pais ou mesmo no fechamento de notas, por exemplo.

Ainda, ressaltamos que, ao final de cada etapa, o mesmo formulário/quadro de autoavaliação pode ser aplicado e que, por isso, não o apresentaremos mais ao fim de cada etapa, já que não há tal necessidade de mostrá-lo novamente.

Na próxima seção, damos continuidade à nossa *jornada*.

4.2. Etapa 2: defesa de pontos de vista

Quadro 7 – Segunda etapa: defesa de pontos de vista

SEGUNDA ETAPA	
Objetivo	Analisar e identificar o ponto de vista, o movimento e as estratégias argumentativas em gêneros textuais escritos típicos do cotidiano dos alunos, especificamente, os comentários em postagens de vídeos e notícias na internet. Investigar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos linguísticos e extralinguísticos. Produzir roteiros para elaboração de vídeos e desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão e edição de textos orais em vídeo, considerando o contexto em que foram produzidos. Estabelecer conexões multidisciplinares.
Justificativa	Esta etapa se justifica, pois, além de ser um complemento a anterior, levará idealmente o estudante a perceber que: (i) é fundamental estar atento às estratégias de manipulação que podem ser mais ou menos propícias dependendo da situação argumentativa analisada e dos locutores nela envolvidos; (ii) o respaldo do ponto de vista pode partir de diferentes fontes e são encaradas como legítimas ou não a depender do discurso ao que o interlocutor se filia; por isso mesmo (iii) embora faça parte do cotidiano, a argumentação não se dá sempre da mesma forma e nem sempre requer os mesmos recursos para estruturar-se de maneira estratégica, ou seja, ela requer adaptabilidade à situação comunicativa por parte do enunciador.
Duração prevista	De 5 (cinco) a 8 (oito) aulas de 50 (cinquenta) minutos.

Materiais e recursos	Lousa, computador e/ou celular com acesso à internet, projetor, caderno de anotações do aluno.
BNCC	<p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.</p> <p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p>(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</p> <p>(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</p> <p>(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (<i>vlog</i> científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.</p> <p>(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p> <p>(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).</p>

	(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Como dito, é fundamental que, antes do início de cada aula e etapa, sejam retomadas as principais questões discutidas em momentos anteriores. O próprio professor poderá fazer a retomada ou, então, pedir para que os alunos relembrem o que foi discutido. Novamente, em forma de tópicos, as colocações dos alunos podem ser anotadas na lousa. Como disporemos mais à frente, nessa etapa, contudo, isso será feito após a exposição do próximo objeto de trabalho – outro vídeo publicitário.

Assim, iniciamos nossa segunda etapa da *jornada*. O objetivo das atividades dessa etapa é analisar e identificar o ponto de vista, o movimento e as estratégias argumentativas em gêneros textuais típicos do cotidiano dos alunos, como os comentários em postagens na internet⁹³.

Antes, contudo, de dar início à análise, recomendamos que a introdução desta etapa seja realizada por meio de outro anúncio publicitário – que, inclusive, serviu de inspiração ao criado por Washington Olivetto, utilizado em exercício e analisado anteriormente. O vídeo, “Pontos de vista” (disponível em: <https://youtu.be/yUfFSCVSyts>), a ser exibido aos alunos, apresenta o impacto que os pontos de vista podem exercer. Um mesmo acontecimento é apresentado sob diferentes perspectivas.

⁹³ A mesma atividade por ser realizada com outros gêneros, como o artigo de opinião, editorial, resenha e outros textos de natureza argumentativa.

Figura 16 – Anúncio publicitário "Pontos de vista" do jornal The Guardian, de 1986

Fonte: imagens retiradas do anúncio publicitário “Pontos de vista”, do jornal The Guardian.

Sugerimos ao professor apresentar o vídeo aos estudantes como forma de permitir que eles reflitam a respeito, sem adiantar a respeito do que se trata. Após exibição, os próprios alunos devem retomá-lo por meio de questões como:

- i. O que eles imaginaram na primeira cena? E na terceira? E na quinta cena?
- ii. Houve quebra de expectativa?
- iii. Com base no que foi discutido nas aulas anteriores – primeira etapa da *jornada* –, o que os alunos podem dizer a respeito do ponto de vista?

Ainda que o ponto de vista, aqui, não esteja orientado à defesa, o vídeo visa provocar o seu interlocutor a refletir sobre o conceito. Nesse sentido, a última questão pode servir como ponto de partida para que os conceitos fundamentais sejam retomados e anotados. Após a discussão, inclusive, o vídeo poderá ser, inclusive, visto novamente com o intuito de reforçar o que foi trabalhado em classe.

Uma vez apresentadas e discutidas as questões que o vídeo suscita, o professor dará, então, início à **atividade de análise**. Sempre partindo da **sondagem**, é de extrema importância que o docente pergunte à turma se eles têm o hábito de fazer comentários em postagens, como notícias e vídeos, na internet. Eles próprios fornecerão exemplos de situações diversas. É interessante questionar àqueles que responderam que comentam:

- i. Por que fazer comentários em postagens, vídeos, notícias e/ou reportagens?
- ii. Com que intuito esses comentários são feitos?
- iii. Por que lê-los?
- iv. Como, geralmente, são esses comentários?

Assim como é válido colocar essas questões, é igualmente produtivo lembrá-los de que se trata também de um gênero textual típico do âmbito virtual e apresenta características muito particulares a depender da plataforma: nome do usuário – muitas vezes, é mantido o anonimato, ou ainda utiliza-se um pseudônimo ou *nickname*, além do nome real –, número limitado de caracteres, recursos imagéticos – como *emojis*, por exemplo. Sugerimos que o professor pergunte aos alunos quais são essas características e eles próprios buscarão mapeá-las.

A partir disso, o professor coloca outro ponto aos estudantes e este, especificamente, diz respeito ao conteúdo temático. Os comentários a serem, aqui, analisados dizem respeito à **educação sexual na escola**⁹⁴. É preciso, portanto, saber o que a turma conhece a respeito. É muito provável que o seu repertório sobre o assunto seja permeado de valores opostos à proposta original. Por isso, esse é um ótimo momento para coletar as informações que eles próprios fornecerão. Não é necessário que o professor, neste momento, faça intervenções diretas,

⁹⁴ Conforme discutido no primeiro capítulo, há instituições escolares que, ainda, não permitem o debate sobre o tema sob as mais diversas justificativas – não necessariamente razoáveis. Há ainda a possibilidade de que seja solicitado decoro ao docente quando tratar de assuntos desse tipo. Nossa defesa é a de que temas como educação sexual não devam ser encarados como uma violação aos princípios morais, sejam quais forem. Pelo contrário, a proposta é, justamente, que, por meio do estudo da sexualidade na escola, os alunos adquiram autonomia para discernir sobre os direitos e limites não apenas de seu próprio corpo, como também do corpo do outro. Trabalhar essa questão a partir da análise argumentativa poderá, sobretudo, garantir que o estudante tenha a habilidade de defender e ponderar seu ponto de vista, bem como evitar que acredite em discursos infundados.

pois o objetivo, agora, é verificar – de forma atenta⁹⁵ – o conhecimento dos estudantes sobre o assunto.

Em seguida, o professor deverá, então, apresentar à sala a seleção de alguns comentários retirados de notícias que tratam sobre a educação sexual na escola. Essas foram publicadas em 2019, quando o tema estava sendo amplamente discutido em diferentes meios sociais.

⁹⁵ Novamente, sinalizamos que tudo o que for discutido em sala pode ser anotado na lousa em forma de tópicos a fim de manter o registro e orientar os estudantes quanto ao caminho que está sendo feito.

Figura 17 – Seleção de comentários feitos na internet sobre a educação sexual nas escolas a partir da notícia publicada no jornal G1, em 2019⁹⁶

PROFISSÃO REPÓRTER

Educação sexual ainda é tabu no Brasil e adolescentes sofrem com a falta de informação

Sem lei que determina o debate do assunto em escolas, jovens sofrem com problemas em questões que interferem no esclarecimento da sexualidade.

27/06/2019 00h21 - Atualizado há um ano

“

Meninos também sofrem com o machismo. A impossibilidade de expressar sentimentos é algo muito presente no universo masculino. Todos esses atributos são delegados às mulheres como se fossem do feminino

— Carolina Barros, psicóloga

COMENTÁRIOS

Os comentários são de responsabilidade exclusiva de seus autores e não representam a opinião deste site. Se achar algo que viole os **termos de uso**, denuncie. Leia as **perguntas mais frequentes** para saber o que é impróprio ou ilegal.

HÁ UM ANO

kkkkkkkkkk, fala sério, falta informação sobre educação sexual? As novelas da grobo e a galera lgbtqxyz estão aí para fazerem a criançada doutores em sexo na teoria e prática. Essa molecada de hoje coloca os atores pornos como calouros virgens, francamente chega a ser assustador.

32 24

HÁ UM ANO

kkkkkkkkkk, fala sério, falta informação sobre educação sexual? As novelas da grobo e a galera lgbtqxyz estão aí para fazerem a criançada doutores em sexo na teoria e prática. Essa molecada de hoje coloca os atores pornos como calouros virgens, francamente chega a ser assustador.

32 24

HÁ UM ANO

Tá de sacanagem?, sofrem por isso?, chamar falta de educação sexual de sofrimento é o cúmulo.

18 10

HÁ UM ANO

Piada né? A educação de como informar e acompanhar os filhos deve ser oferecida aos pais que segundo sua cultura e religião decidem como passar a informação. Na escola deve se falar sobre saúde e riscos, respeito ao corpo, dignidade e sempre a pensar 10 vezes antes de fazer algo pois o que acontece depois tem peso.

7 20

HÁ UM ANO

e quando nem os pais sabe? ou quando o pai mesmo abusa da filha?

19 5

Fonte: adaptado pela autora a partir da notícia⁹⁷.

⁹⁶ “Educação sexual ainda é tabu no Brasil e adolescentes sofrem com a falta de informação” (disponível em: <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2019/06/27/educacao-sexual-ainda-e-tabu-no-brasil-e-adolescentes-sofrem-com-a-falta-de-informacao.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2020).

⁹⁷ Alguns comentários foram realizados no modo anônimo, em outros casos, a foto e o nome do usuário estavam expostos. Na imagem reproduzida aqui, no entanto, as informações que poderiam identificar o internauta foram apagadas a fim de manter o direito de imagem dos envolvidos.

Figura 18 – Seleção de comentários feitos na internet sobre a educação sexual nas escolas a partir da notícia publicada no jornal Politize!, em 2019⁹⁸

Educação

Tags:
Educação sexual Gravidez na adolescência Ministério da Educação Prevenção

Educação Sexual: o que é e como funciona em outros países?

Publicado em 14 de março de 2019

"Educação sexual é um programa de ensino sobre os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade. Seu objetivo é equipar crianças e jovens com o conhecimento, habilidades, atitudes e valores que os empoderem para: vivenciar sua saúde, bem estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais respeitosos; considerar como suas escolhas afetam o bem estar próprio e dos outros; entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo da vida." (UNAIDS, Guia técnico para educação sexual)

comentários

muitas familias nao conversam com seus jovens, Muitas mesmo! Grande parte das meninas (faça uma pesquisa com alunas) sofrem assedio mesmo dentro de casa. Como essas crianças e adolescentes vao se informar? Na rua? A escola tem sim um grande e fundamental papel junto com a familia, muitas vezes até educando os pais. Parem de tampar o sol com a peneira.

Curtir · Responder · 5 · 45 sem

Sabemos que os pais são os primeiros e mais importantes educadores - assim ensina em seu livro, a educadora Ofélia Boassom Cardoso. Pelo motivo dos Líderes religiosos abominarem tal ensino em classes da E.B.D. há esse ciúme dos pais quando outros estão querendo fazê-lo. Nos dias atuais, neste segundo milênio, palestras sexuais não podem serem evitadas de forma alguma entre crianças adolescente e adultos. tudo, o que for descoberto por eles dever ser, acessorado pelos pais sim, sem constrangimento algum. Os estígmias que acompanham os SODOMITAS serão anulados com a verdade científica porém a compreensão correta só será entendida quando se cumprir: Mateus: 7. 13 - 23. "GRAÇA É PAZ"

Curtir · Responder · 45 sem

Gostei do artigo, bem esclarecedor e é algo que realmente precisamos discutir, principalmente num pais com tanta diversidades como o Brasil.

Curtir · Responder · 1 · 1 a

um belo curso de biologia sobre anatomia a respeito dos aparelhos reprodutores e as doenças respectivas a esses órgãos e aulas sobre hormonios sexuais , ja supriria mto bem todas as dúvidas que mntas pessoas tem a respeito de sexualidade e etc. Infelizmente com educação sexual o povo quer ensinar como que transa

Curtir · Responder · 13 sem

Fonte: adaptado pela autora a partir da notícia⁹⁹.

⁹⁸ "Educação Sexual: o que é e como funciona em outros países?" (disponível em: <https://www.politize.com.br/educacao-sexual-o-que-e-e-como-funciona-em-outros-paises/>. Acesso em: 20 nov. 2020).

⁹⁹ Alguns comentários foram realizados no modo anônimo; em outros, a foto e o nome do usuário estavam expostos. Na imagem reproduzida aqui, no entanto, as informações que poderiam identificar o internauta foram apagadas a fim de manter o direito de imagem dos envolvidos.

Antes de ler a reportagem na íntegra, é válido levantar alguns questionamentos¹⁰⁰ com os estudantes:

- i. Qual parece ser o ponto de vista majoritário dos internautas que comentaram na notícia publicada pelo G1¹⁰¹?
- ii. Qual parece ter sido o posicionamento predominante dos comentários publicados no jornal Politize!?
- iii. Quais as informações e raciocínios que parecem embasar a opinião das pessoas que comentaram no G1? E no Politize!?
- iv. Há diferenças quanto ao modo como os pontos de vista são colocados, isto é, aqueles que demonstram ser a favor da educação sexual nas escolas apresentam-se de que maneira?
- v. E aqueles que se colocam contra? Como sua defesa é apresentada?
- vi. Com qual intuito esses comentários poderiam ter sido feitos?
- vii. Os internautas demonstram a quais ideias/Valores/preceitos estão filiados?
- viii. Como os Valores podem contribuir para a defesa? Isso interfere ou pode interferir na relação com o público ou com quem lê?

A proposta¹⁰² é provocar os alunos a perceberem as sutilezas linguísticas. Neste momento, a partir das respostas dos alunos, o professor poderá trabalhar questões argumentativas, como: (i) identificação do ponto de vista; (ii) localização de dados que embasam o posicionamento; (iii) reconhecimento de Valores a que os discursos se filiam; (iv) mapeamento de estratégias de defesa do posicionamento e (v) importância do cuidado linguístico. Ao propor cada uma das questões, o professor deverá trazer os conceitos apresentados na primeira etapa e, pouco a pouco, ir apresentando, na prática, outros. A proposta é partir do concreto (os exemplos de textos reais) para o abstrato (conceitos teóricos).

¹⁰⁰ Caso o professor opte por apresentar os comentários tais como eles estão disponibilizados no *site* em que a notícia foi publicada, o docente poderá trabalhar também a questão do anonimato e questionar se há diferenças entre os comentários cujos internautas se colocaram de modo anônimo – e possíveis razões para agir dessa forma – e comentários cujos usuários revelam sua identidade.

¹⁰¹ É importante observar que, caso os alunos reproduzam o discurso que atribuem valor depreciativo ao jornal G1, o professor poderá utilizar como ponto de partida, em momento oportuno, a discussão sobre a ausência de neutralidade em diferentes mídias. Esse aspecto, aliás, dialoga diretamente com a proposta de ensino-aprendizagem de argumentação.

¹⁰² O professor poderá solicitar que os alunos registrem as questões e as respostas em seus cadernos. Ficará a critério do docente.

Ademais, essas questões podem revelar aos estudantes o modo como um dado posicionamento, ao estar vinculado a um determinado Valor/discurso, se vale de determinada estratégia: por exemplo, alguém filiado ao discurso religioso pode estruturar seu argumento com dados bíblicos por serem, para essa pessoa e seu grupo de pertencimento ideológico sinônimo, de autoridade. Porém, isso não quer dizer que esse mesmo modo de defender um posicionamento será ratificado por quem não é religioso e se alia mais ao discurso científico. É válido, portanto, apresentar, inclusive, de que maneira um argumento, de um dado ponto de vista, pode ser considerado mais forte do que o outro – no sentido de gerar mais adesão – a depender de quem seja seu público, da sua seleção de dados, da construção de raciocínio e das expectativas geradas pelo contexto e gênero, fatores explicitados pela situação (aspecto ressaltado na primeira etapa da nossa JD).

Por conseguinte, levar-se-á a turma a confirmar a relevância não só da máscara discursiva de si que constroem ao argumentar (o que aparentam ser e acreditar), como também de se considerar quem é o interlocutor e a quais Valores este se filia, quando há vistas a tentar gerar adesão, o que não necessariamente implica ser o racional, objetivo ou mesmo honesto (infelizmente). Ou seja, que esses aspectos podem ser pré-planejados e utilizados para manipular o outro argumentativamente – um exemplo claro disso está na política.

Dessa forma, mais do que definir de maneira rígida o que é argumento ou argumentar – principalmente, por, como apontado no segundo capítulo, não haver consenso teórico sobre –, parece-nos melhor, do ponto de vista didático, tentar fazer o aluno perceber quais elementos constituem essa ação humana e como podem ser construídos no enunciado: posicionamento, dados/informações, (exposição e elaboração do) raciocínio, (construção da) imagem do eu, os Valores (de quem enuncia e do público).

Após a discussão e, depois de ler ambas as notícias na íntegra, é válido retomar com os estudantes o vídeo apresentado no início desta etapa – sobre o impacto do ponto de vista –, pois é possível haja alunos que se mostrem favoráveis; outros, contra. Não há problema se isso ocorrer, na realidade, será ótimo. Poderá haver, ainda, a possibilidade de a sala não estar em dicotomia, ou seja, poderá haver um grupo que se mostre a favor, mas com ressalvas ou, ainda, aqueles que não têm uma posição formada sobre o tema.

Nesse momento de debate de opiniões da turma, sugerimos que os alunos façam sua defesa de maneira livre, pois isso, provavelmente, em algum momento, pode gerar incômodos, principalmente quanto a fontes, tipos e Valores dos dados mobilizados por alguém em sua fala. É estratégico que isso seja aproveitado pelo docente para mostrar que há contextos cujas regras argumentativas são explicitadas ao contrário de outros, o que também gera consequências,

obviamente, na forma de argumentar e, em muitos casos, de quem é validado ou não em seu discurso. Ainda, mesmo que a turma toda se utilize de dados e raciocínios parecidos ou que não haja incômodo entre os colegas, o mesmo fator pode ser destacado, já que, no Ensino Médio, por exemplo, eles começarão a se deparar com a argumentação no vestibular, a qual é justamente regrada e delimitada, implicando, portanto, que o candidato se adeque para conseguir ser aprovado. Isso também fará diferença em nossa última etapa da JD.

Por isso, então, além das notícias trabalhadas em aula, recomendamos que o professor peça aos próprios alunos que pesquisem¹⁰³ outras fontes – sejam elas notícias, reportagens, vídeos e/ou artigos e tragam as informações para as próximas aulas. A pesquisa poderá ser feita em casa ou, se possível, na própria escola¹⁰⁴. Consideramos interessante que o professor sugira aos alunos realizar a leitura dos comentários – se houver – nas notícias e/ou vídeos pesquisados por eles. Sozinhos, os alunos deverão identificar as mesmas questões colocadas e discutidas coletivamente, em sala de aula.

A coleta de informações por eles realizada visa garantir que os estudantes estejam preparados para o trabalho final da segunda etapa desta *jornada*. Os alunos deverão compartilhar com a sala as informações encontradas, dizer se encontraram comentários e, se sim, quais características, posicionamentos e argumentos foram identificados.

A fim de encaminhar a discussão para a proposta do trabalho a ser realizado pelos alunos, indicamos que o professor apresente o vídeo (disponível em: https://youtu.be/Rcnc_6UVIcM) em que a jornalista e sexóloga Nathalia Ziemkiewicz, do canal Pimentaria, expõe¹⁰⁵ seu ponto de vista sobre a polêmica “Educação Sexual nas escolas”.

No vídeo em questão, Ziemkiewicz discute o tema, buscando passar, nos breves quatro minutos de vídeo, as informações essenciais acerca do que se trata, realmente, a educação

¹⁰³ Além das notícias trabalhadas em classe, deixamos indicadas mais três reportagens. A primeira foi veiculada na Revista Educação (disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/11/13/projetos-educacao-sexual-escolas/>); a segunda, no portal Nova Escola (disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15749/educacao-sexual-nas-escolas-e-menor-do-que-imaginamos>) e a terceira, no Centro de Referência em Educação integral (disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-sexual-nas-escolas-e-realidade-na-argentina/>).

¹⁰⁴ Para realizar a pesquisa, é importante que o professor – ainda que os alunos estejam no nono (9º) ano – reforce instruções essenciais para que a coleta de informações seja eficiente, como, por exemplo: (i) sabendo que os estudantes se valerão do maior *site* de buscas virtuais – *Google* –, é essencial orientá-los a não se restringirem às primeiras páginas; (ii) sempre citar e buscar mais de uma fonte para uma mesma informação; (iii) apresentar a ferramenta *Google acadêmico* e dizer do que se trata e quais podem ser os gêneros típicos que encontrarão no *site* em questão e (iv) checar as fontes, levando em conta informações, como a data de publicação e atualização, a ortografia, a autoria e se se trata de um veículo de imprensa profissional.

¹⁰⁵ Neste caso, é válido que o professor faça uma breve apresentação do vídeo, mas sem dizer detalhes sobre as informações ou o posicionamento da apresentadora. Ainda, ressaltamos novamente que, caso o professor não queira usar esse vídeo, ele pode manter a mesma atividade com outro de mesmo teor de uma pessoa ou canal de sua preferência.

sexual. A sexóloga busca argumentos para tentar convencer seu interlocutor da importância desse tipo de discussão fazer parte do âmbito escolar.

Após assistir ao vídeo com os alunos, recomendamos que o professor levante questionamentos como:

- i. Nathalia Ziemkiewicz apresentou alguma informação que ainda não tinha sido contemplada em nossa discussão ou em sua pesquisa? Se sim, qual?
- ii. Qual é o ponto de vista da sexóloga?
- iii. Em quais fontes ela se embasa para respaldar seu posicionamento?
- iv. De que forma o ponto de vista é apresentado?
- v. A jornalista se preocupou com o modo como defendeu seu posicionamento? Quais questões ela, possivelmente, considerou? Pense em aspectos linguísticos (linguagem, estilo) e extralinguísticos (posicionamento no vídeo, vestimentas, gestos, cenário). Como tais características estão colocadas no vídeo?
- vi. Quais estratégias podem ser identificadas? Elas possuem alguma relação com o público-alvo do vídeo? Qual seria? Você considera que essas estratégias conseguiriam de alguma forma modificar, mesmo que parcialmente, o ponto de vista de alguém? De quem?

Novamente, a partir de textos reais – e, no caso, de um multimodal –, a análise realizada coletivamente por meio das perguntas objetiva fazer com que o estudante tenha diferentes referências e possa aplicar as habilidades que vem desenvolvendo. Em especial, chamamos a atenção, neste momento, para as *máscaras discursivas*. As questões colocadas dialogam com a proposta de haver preocupação com os aspectos linguísticos e extralinguísticos quando se argumenta. Por isso, então, a importância do professor questionar aos alunos quanto ao modo como a sexóloga Nathalia Ziemkiewicz defendeu seu posicionamento, bem como quais foram as razões por ela apresentadas a fim de convencer seu interlocutor.

A expectativa para essa atividade é a de que os discentes percebam, pelas escolhas linguísticas da sexóloga, que ela se dirige a adultos, em especial aos pais, diretamente em alguns momentos, quando utiliza expressões como “seus filhos” (2min:17seg de vídeo, por exemplo); ademais, faz uso de um registro majoritariamente formal, mas mesmo assim didático com tom de voz equilibrado – o que traz efeito de autoridade e razão, por exemplo.

Além disso, é interessante que notem que a tais escolhas linguísticas se aliam outras extralinguísticas (como a própria roupa preta com efeito “neutro”, “sério” ou “respeitoso”; ou

mesmo pelo uso de imagens estratégicas ao longo de sua fala – agradáveis com crianças felizes quando ela defende a educação sexual nas escolas em contraponto a desagradáveis com crianças tristes/aborrecidas/violentadas quando aborda as consequências da falta desse mesmo tipo de educação no país). Esses elementos, entre outros que os alunos venham a perceber nesse sentido, contribuem para a construção da máscara discursiva e para o objetivo de tentar convencer possivelmente pais a aderirem à ideia de haver educação sexual nas escolas.

Já, a respeito do foco em pontos de vista, é significativo rastrear com a turma que, para elaborar sua fala, Nathalia seleciona dados factuais e objetivos como a comparação com exemplos estrangeiros – os casos da Holanda e do Canadá – ou a citação de dados estatísticos de pesquisas fidedignas – como o de redução do índice de bullying por conta da educação sexual nas escolas desses países. Isso reflete um certo tipo de filiação discursiva e maneira de argumentar – por meio de informações não subjetivas e com efeito mais racional do que emocional – que os comentários vistos até então não apresentaram em sua maioria.

Por conta disso, durante a discussão, o professor pode retomar os conceitos trabalhados e reservar um momento para a situação de **sistematização**. Conforme sinalizamos anteriormente, nessa etapa, nosso objetivo teórico é consolidar certos elementos constitutivos da argumentação – atividade complexa e de difícil definição como demonstrado ao longo de nosso trabalho – sem nos determos em passar conceitos rígidos¹⁰⁶.

Figura 19 – Como deveria ser a educação sexual nas escolas, segundo a sexóloga Nathalia Ziemkiewicz

Fonte: vídeo disponível em < https://youtu.be/Rcnc_6UVlcM>.

¹⁰⁶ Tais elementos podem ser, como já mencionado: o posicionamento, dados/informações, (exposição e elaboração do) raciocínio, (construção da) imagem do eu, os Valores (de quem enuncia e do público), e estratégias. Ademais, sugerimos que a lousa de sistematização siga o modelo da etapa anterior (figura 14).

A atividade será ainda mais proveitosa caso o professor disponha de tempo para ponderar, com os alunos, as mesmas questões, mas a partir de um ponto de vista que diverge, quanto a alguns aspectos, ao da sexóloga Ziemkiewicz. O pastor Nelson Neto Jr., conhecido como o criador do movimento que orienta jovens a adiarem a vida sexual, participa do quadro “Mude minha ideia”, promovido pelo Canal GNT. No vídeo (disponível em: https://youtu.be/K7rJIH0_KGw), Neto Jr. afirma que as escolas devem ensinar sobre abstinência sexual e conversa com diversas pessoas que não concordam com o seu posicionamento.

A proposta do quadro é a de que os participantes ofereçam razões com o objetivo de tentar convencer o pastor a mudar seu ponto de vista e vice-versa. No vídeo, embora os envolvidos não cheguem a um consenso, é nítida a mobilização das paixões, bem como o uso diferentes estratégias argumentativas. Isso posto, consideramos interessante que o professor transmita aos alunos o vídeo e realize pequenas pausas a fim de estabelecer pontos de contato tanto com o vídeo apresentado anteriormente, quanto com os tópicos que vêm sendo abordados ao longo das aulas.

Sob os aspectos linguísticos e extralinguísticos podem ser observados novamente: fatores como escolha da roupa (por exemplo, a camisa do pastor possui em verde e amarelo, possível filiação ao atual governo ou no mínimo a um discurso ufanista, um texto que faz referência a seu movimento e já traz uma contraposição argumentativa por meio de uma pergunta: “esperar também é uma escolha! Por que não?”); o tom de voz das pessoas ao longo da discussão (há quem nitidamente se exalta e quem se mantém mais impassível); a gesticulação e as expressões faciais (de desdém e deboche como o caso de Clara Averbuck em relação às falas do pastor); entre outros. No entanto, mais do que notar essas características, é importante interpretar os efeitos que elas produzem em relação à movimentação argumentativa. Assim, por exemplo, em geral, pode **parecer** mais razoável quem mantém um tom de voz e expressões faciais “equilibradas” ou “complacentes”, como o caso da médica Júlia Rocha ou do coordenador Daniel Cara, que se mantêm “inabaláveis” ao longo do diálogo.

Sobre estratégias, nota-se que novamente são utilizados exemplos, citações de autoridade e estatísticas, comparações, entre outros. Porém, o que pode ser destacado como diferença interessante são as fontes das informações selecionadas por todos os participantes – por exemplo, mencionam dados e pesquisas, porém poucos citam onde as buscaram. Por isso, pode-se estimular os alunos a verificarem o que foi apresentado e depois promover um debate sobre a importância de uma informação ser factual ou não na argumentação – inclusive, em

certo ponto do debate, o pastor afirma que há instituições de saúde que apoiam sua proposta, o que é prontamente questionado por Daniel Cara, o qual já deixa claro que a OMS (Organização Mundial da Saúde) não é uma delas – e até pergunta quais seriam, sem resposta do pastor de nomes concretos. Isso também gera uma boa reflexão sobre se, argumentativamente, a fonte fidedigna dos dados é essencial ou não nos dias de hoje e quais as consequências disso para a sociedade.

Figura 20 – Como deveria ser a educação sexual nas escolas, segundo o pastor Nelson Neto Jr.

Fonte: vídeo disponível em < https://youtu.be/K7rJIH0_KGw>.

Finalizados os diferentes momentos da segunda etapa da *jornada*, como **registro de aprendizagem**, sugerimos a seguinte atividade:

Quadro 8 – Segundo registro de aprendizagem

REGISTRO DE APRENDIZAGEM
<p>Ao longo das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • retomamos e aprofundamos conceitos fundamentais da atividade argumentativas; • realizamos análises de textos escritos (como as notícias e os comentários de internet) e orais (vídeos publicados no <i>YouTube</i>); • identificamos pontos de vista e discutimos acerca da importância de cuidar do modo como selecionamos, organizamos e apresentamos os argumentos tendo em vista nossos objetivos, situação e interlocução. <p>Levando isso em consideração, você deverá, agora, se colocar na seguinte situação:</p> <p>Você é um(a) aluno do 9º ano e vem acompanhado a discussão que vem sendo realizada a respeito da educação sexual na escola. Interessado no assunto, você pesquisou diferentes fontes e ficou curioso para saber o que os internautas pensam a respeito. Por isso, então, resolveu ler os comentários deixados nos vídeos e notícias pelos usuários, mas não esperava encontrar o seguinte comentário no</p>

vídeo em que a jornalista e sexóloga Nathalia Ziemkiewicz opina sobre a polêmica “Educação Sexual nas escolas”:

Aparentando sinceridade e se valendo de um relato pessoal, a autora do comentário coloca seu ponto de vista. Você consegue identificar qual é? É possível dizer que a pessoa que escreveu o comentário compreendeu, de fato, o que é educação sexual?

Sua tarefa, agora, é, com base em suas pesquisas e considerando as discussões que você vem realizando em sala de aula com seu professor e sua turma, redigir uma resposta ao comentário e:

- A. explicar à autora do comentário do que se trata a educação sexual;
- B. apresentar seu ponto de vista a respeito do assunto;
- C. justificar e oferecer argumentos que respaldem seu posicionamento;
- D. apontar quais são as falhas do discurso defendido pela autora responsável pelo comentário;
- E. utilizar estratégias que busquem convencer sua interlocutora de que seu ponto de vista pode ser aceito.

Fonte: atividade elaborada pela autora.

O professor poderá realizar uma breve discussão com os alunos a respeito do comentário – sobretudo se eles tiverem dúvidas –, todavia consideramos que, neste momento, é ideal que eles lancem mão das habilidades que vêm sendo desenvolvidas ao longo das aulas e considerem as discussões realizadas em cada atividade. Os estudantes deverão redigir e entregar respostas produções ao professor que, por sua vez, poderá compartilhá-las no mural da sala ou, preferencialmente, num mural virtual, como o *Padlet*¹⁰⁷. Segue exemplo:

¹⁰⁷ O *Padlet* (disponível em: <https://pt-br.padlet.com/dashboard>) pode ser uma ótima ferramenta para registrar e compartilhar, de maneira prática, a produção dos alunos. A versão gratuita permite a criação de três murais com *design* intuitivo e prático de usar. Para começar, é preciso somente criar uma conta, fornecendo um *e-mail* válido e uma senha. O mesmo vale para os alunos. A propósito, a melhor parte é que os estudantes podem contribuir com postagens e o professor poderá habilitar a função de “moderação” de forma a garantir que, antes de os trabalhos postados pelos alunos serem publicados, eles passarão pela aprovação do docente. Deixamos, aqui, indicadas as instruções sobre como usar a ferramenta: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghml>.

Figura 21 – Mural virtual *Padlet*: exposição dos trabalhos realizados

Fonte: elaborado pela autora.

Uma vez publicadas, o docente terá a oportunidade de (i) garantir que os alunos conheçam as respostas uns dos outros, e (ii) realizar correções coletivas e, se possível, discutir acerca das diferentes formas de argumentar.

A atividade supracitada não encerra, porém, a segunda etapa da *jornada*. Na realidade, todas as tarefas tiveram como propósito preparar o aluno para o produto final. Tomando como base a discussão, bem como os gêneros textuais trabalhados, o professor deverá, agora, apresentar aos estudantes a proposta de trabalho que visa, por seu turno, introduzir o trabalho com a argumentação prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012).

Quadro 9 – Primeiros passos para o estudo da argumentação prática

ATIVIDADE: UM EDUTUBER NA SALA DE AULA
<p>Em nossa primeira aula, quando demos início ao estudo da argumentação, você imaginava que se tratava de uma prática tão complexa? E, veja, falamos aqui de uma atividade complexa por envolver uma série de elementos. Pois bem, agora, você deverá colocar seus conhecimentos novamente em prática.</p> <p>Coloque-se na seguinte situação (hipotética):</p>

Você, além de ser um estudante do 9º ano, é também um *youtuber* ou, ainda melhor, um *edutuber*. Em seu canal, você dialoga diretamente com pessoas da sua idade sobre diversos assuntos do universo adolescente. Nos últimos dias, você andou estudando sobre argumentação e, durante as aulas, teve contato com um assunto que vem tomando espaço na mídia: educação sexual na escola.

Na última semana, sua escola emitiu um comunicado dizendo que, a partir do próximo mês, haverá um momento para que o tema seja debatido, mas, por ora, ainda não forneceu muitas explicações aos alunos.

Você conversou com seus pais, professores e amigos para saber o que eles achavam a respeito. Pesquisou fontes confiáveis sobre o assunto, buscou ver o ponto de vista de outras pessoas e o modo como os argumentos eram utilizados e apresentados por elas.

Diante disso, sua tarefa, agora, é produzir um vídeo curto (de **seis a oito minutos**) para seu canal do *YouTube* e:

- A. Apresentar o **tema** “educação sexual nas escolas”.
 1. Do que se trata? O que é importante que as pessoas saibam a respeito?
 2. Por que vem sendo discutido?
 3. Como as pessoas e entidades governamentais vêm se posicionando?
 4. Como esse assunto é, geralmente, abordado nas escolas? Você pode utilizar a sua escola como exemplo. É um tabu? Os alunos demonstram interesse pelo assunto ou há, ainda, vergonha? Pense a respeito.
- B. Defender o SEU **ponto de vista**.
 1. Educação sexual nas escolas é uma questão de necessidade ou de opção?
 2. O que você acha a respeito? Qual seu ponto de vista?
 3. Quais argumentos fundamentam seu posicionamento?
- C. Considerando o fato que sua escola comunicou que haverá um momento para o debate, busque, em seu vídeo, ponderar as seguintes questões:
 1. Como o assunto “educação sexual” deve ser abordado nas escolas de forma geral?
 2. Quais podem ser as consequências, tanto positivas quanto negativas, desse trabalho?
 3. Quais questões sua escola e seus colegas devem tomar cuidado/considerar importantes?

Para produzir seu vídeo, é importante que você considere as seguintes questões:

- Você já sabe que todo *youtuber*, no início de cada vídeo, apresenta seu nome, o nome do canal e o objetivo de seus vídeos. Não se esqueça de seguir o padrão do gênero textual em que você está inserido.
- Quando for apresentar seu ponto de vista e seus argumentos, considere os aspectos linguísticos e extralinguísticos. Leve em consideração o público a quem você direciona seu texto. Não se esqueça de que, quando tratamos da argumentação, é preciso ponderar diferentes aspectos, afinal, seu objetivo é construir para você uma imagem que vise estabelecer, em seu interlocutor, segurança de todas as suas informações, sobretudo, seu ponto de vista.
- Por se tratar de um assunto que envolve outras disciplinas, você pode conversar com seus professores de Ciências, Sociologia e/ou Filosofia, História. Considerando a complexidade do assunto, todas as fontes são essenciais para que você construa um repertório diversificado. Lembre-se de citá-las e, se uma de suas fontes for seu professor, peça permissão a ele para que você o referencie e, neste caso, explique de quem se trata (diga a formação, o nome, profissão).

Fonte: atividade elaborada pela autora.

Partimos da ideia de que canais de *edutubers* – *youtubers* cujo foco seja expor, explicar ou ensinar, de maneira didática, temas específicos – já são conhecidos pelos alunos, por isso, não nos detivemos em apresentar as características desse tipo específico de produção audiovisual, contudo consideramos essencial que o professor reserve um tempo da aula para apresentar alguns vídeos como exemplo e, coletivamente, elencar as características típicas desse gênero. Deixamos, aqui, indicadas duas sugestões que podem servir de modelo aos alunos. A primeira são os vídeos do canal Nerdologia (disponível em: <https://www.youtube.com/user/nerdologia>), e a segunda, os vídeos do canal Nostalgia (disponível em: <https://www.youtube.com/user/fecastanhari>). Ambos os canais abordam diferentes temáticas científicas e buscam sempre apresentar uma variada fonte de referência teórica de maneira didática. Tanto o Nerdologia quanto o Nostalgia buscam dialogar diretamente com o público jovem, por isso, a linguagem e os recursos multimodais são adequados a esse perfil. Por consequência, outros elementos como cenário e explicações são também voltados, em sua essência, aos adolescentes. Esses podem ser alguns aspectos a serem levantados com os alunos durante a explicação.

A proposta é orientada ao trabalho com as habilidades argumentativas desenvolvidas até aqui, mas, também, e principalmente, como forma de introdução ao estudo da argumentação prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012). Quando é solicitado ao aluno que pense em como essa questão é abordada, geralmente, nas escolas, a atividade requer que ele analise as Circunstâncias em que está inserido e identifique problemas (é um tabu? Os alunos demonstram interesse pelo assunto ou, ainda, sentem vergonha de discutir essa temática?).

Assim, hipoteticamente, consideramos o seguinte contexto: a escola emitiu um comunicado dizendo que, a partir do próximo mês, haverá um momento para que o tema seja debatido, mas, por ora, ainda não forneceu muitas explicações aos alunos. Desse modo, o estudante deverá pensar em Propostas de Ação, suas Consequências e possíveis adversidades ou bloqueios a ela: como o assunto deve ser abordado? Quais podem ser as Consequências, tanto positivas quanto negativas, desse trabalho? Quais questões sua escola e seus colegas devem tomar cuidado/considerar importantes?

Pensando nessas questões, é importante lembrar que o trabalho com a argumentação requer que sejam mobilizados, inevitavelmente, conhecimentos de outras áreas do saber. No caso da atividade em questão, considerando a complexidade do tema, recomendamos que, se possível, o professor planeje aulas em parceria com professores de outras disciplinas, como,

por exemplo, Ciências, História, Sociologia, Filosofia e Matemática¹⁰⁸. Ou, se não for possível, comunicar a esses professores a respeito do trabalho que os alunos farão e negociar que seja reservado um tempo da aula de Ciências, a título de exemplo, para que os discentes tenham a possibilidade de tirar suas dúvidas. O mesmo vale para as demais disciplinas. Inclusive, o docente responsável por conduzir o trabalho que aqui propomos pode sugerir algumas perguntas para que os estudantes coloquem aos seus professores de outras áreas:

- **Ciências:**
 - Qual a diferença entre sexo, sexualidade e relação sexual?
- **História:**
 - Em algum momento, a Educação Sexual foi abordada na escola? Se sim, quando e como se deu? Senão, por quê?
 - O que pode ter motivado a discussão sobre essa temática?
- **Sociologia / Filosofia:**
 - Quais podem ser as origens para que esse assunto tenha se tornado um *tabu*? Por que ainda é incômodo falar sobre?
 - Quais podem ser os impactos sociais com o trabalho sobre Educação Sexual na escola?
- **Matemática:**
 - Há dados que evidenciam mudanças significativas em escolas que já implantaram a discussão sobre educação sexual?

Há variadas possibilidades para que haja uma integração entre as diferentes áreas de conhecimento¹⁰⁹. Em todas, é fundamental que o professor sinalize aos alunos que as informações coletadas visam orientar a elaboração de seu posicionamento, uma vez que contribuem para a compreensão de dados e pontos de vista de outras pessoas. Dessa forma, ainda que sem explicitar a nomenclatura ou tecer considerações diretas a respeito, os alunos são convidados a considerar os constituintes do *layout* proposto por Fairclough e Fairclough (2012), o qual contribui com nosso objetivo de permitir que o aluno desenvolva habilidades de análise crítica de sua realidade.

¹⁰⁸ O que pode vir a configurar uma proposta multidisciplinar.

¹⁰⁹ Sugerimos a leitura de Flach e Kopzinski (s.d.) como exemplo de trabalho com Educação Sexual envolvendo a disciplina de Matemática.

Ao apresentar a proposta de trabalho, recomendamos que o professor (i) ressalte a importância de a atividade ser muito bem planejada e (ii) elabore um conjunto claro de critérios de avaliação da atividade, as denominadas rubricas. Quanto ao planejamento, recomendamos que o docente disponibilize aos alunos um roteiro com informações visualmente dispostas com intuito de facilitar o projeto de texto¹¹⁰ do aluno como modelo sugerido, a seguir, na figura 22. É importante que, nos momentos da explicação da atividade e do planejamento, o professor retome, brevemente, os conceitos trabalhados até o momento. Consideramos igualmente válido que o docente reforce a ideia de definir o peso das informações selecionadas e avaliar qual sequência será mais produtiva para se atingir o objetivo.

No esquema a seguir de planejamento, por exemplo, as setas pontilhadas indicam que as estratégias utilizadas pelos alunos levarão em conta a quem ele dirige seu discurso. O mesmo vale para a relação entre o ponto de vista e os Valores (preocupações e compromissos) que precisam ser considerados (que, aqui, por ora, chamamos de “questões essenciais para não se perder de vista”) para a defesa daquele. Destacamos que o projeto de texto é essencial para uma boa execução de qualquer tarefa linguística, sem contar que se trata de um critério largamente cobrado em vários vestibulares brasileiros, como ENEM e Unicamp. Por isso, recomendamos que este esquema de planejamento/projeto de texto seja utilizado tanto na segunda quanto nas próximas etapas até o fim de nossa JD.

¹¹⁰ Furlan, Abaurre e Abaurre (1993 apud Mendonça e Neves, 2019, p. 73), “definem o projeto de texto como uma espécie de mapa, com o planejamento prévio que determina quando os argumentos selecionados serão introduzidos, considerando a expectativa de quem escreve. Em gêneros diversos, ao ser definido previamente, o projeto de texto garante a organização textual e a função de cada um dos elementos selecionados. Se quisermos utilizar outra metáfora que não a do mapa, podemos recorrer à planta de uma casa. O resultado será certamente melhor se, antes de iniciar a construção, estiverem estabelecidos tanto o número de cômodos quanto o tamanho e a localização de cada um no interior da residência.”

Figura 22 – Planejamento da atividade “Um *edutuber* na sala de aula”

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto às rubricas, para esta etapa da JD, adotaremos a grade analítica de avaliação da redação proposta pela Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST – Unicamp) (MENDONÇA; NEVES, 2019), a qual foi escolhida, neste ponto, tanto pelo fato de nossas atividades de registro de aprendizagem se enquadrarem em seu modelo de prova de redação e, por isso, se adaptarem perfeitamente à sua grade de avaliação; quanto por dialogamos com a sua abordagem teórica¹¹¹.

Na medida em que valoriza o ato de escrever numa dada situação de produção – com uma Proposta temática (Pt) clara, que integra objetivos para a escrita, numa Situação de produção (S) que mobiliza Gênero (G), Interlocutores (I) e respectivos papéis sociais claramente indicados –, a prova de redação do VU [Vestibular Unicamp] sinaliza que o trabalho com a escrita na escola precisa considerar alguns princípios. Em outras palavras, ensinar a escrever na escola deve se originar em interações plausíveis [...] nas quais se exija do escrevente a capacidade de construir uma máscara discursiva que atenda às finalidades das interações (as instruções dadas na prova) e ajude a configurar o projeto de texto delineado no gênero indicado, a fim de alcançar os objetivos pretendidos com aquele texto escrito. (MENDONÇA; NEVES, 2019, p. 35, notação nossa)

Destoando do modelo tradicional – e de muitas grades atuais de correção dos vestibulares –, é uma opção que valoriza a interpretação e leitura crítica que o aluno faz do conteúdo a ele apresentado e de como, a partir disso, ele o aplica em uma determinada ação textual. Assim, estima-se o projeto de texto, a configuração do gênero requisitado, como se dá a projeção da interlocução que lhe subjaz e se a manifestação linguística é específica e adequada aos pressupostos da proposta.

Dessa forma, a grade compõe-se, como apontado na citação acima, de critérios subdivididos em dois eixos: gênero e leitura (0 - 8); e gênero e escrita (0 - 4). O primeiro engloba os critérios:

- i. Proposta Temática (Pt) – foca nos objetivos específicos dentro do texto. Pode ser resumido pela pergunta: o aluno cumpriu com as instruções dadas? – isto é, com as ordens dispostas pelas letras em nosso registro (A, B, C...).

¹¹¹ Adiantamos que, para última etapa da JD, modificaremos parcialmente tal grade, explicando nossos motivos teóricos e práticos para tanto.

- ii. Gênero (G)¹¹² – engloba avaliar adequação à Situação (se o texto deixa claro seu contexto motivador); Interlocução (se há marcas que demonstrem de maneira mais ou menos explícita a quem se dirige e quem é o enunciador); Construção composicional (a qualidade da composição em termos de progressão temática e textual); e Tipologia¹¹³ (expositiva; argumentativa; descritiva ou injuntiva).
- iii. Leitura dos textos (Lt): avalia a construção do posicionamento a partir da leitura feita dos textos disponibilizados, isto é, quais inferências e relações são estabelecidas no texto por meio da compreensão produtiva do conteúdo previamente lido.

Já o segundo eixo comporta o critério de Convenções de escrita e Coesão, voltando-se para a dimensão linguístico-gramatical do texto. Porém, ao contrário, talvez, da expectativa mais comum, não busca avaliar necessariamente o registro formal da linguagem haja vista que observa a escolha e utilização de recursos linguísticos como resposta adequada à tarefa proposta, o que pode variar (formalidade, semiformalidade ou informalidade). Em relação apenas à coesão, prioriza o uso de recursos que contribuam para a progressão do gênero e para a interlocução, sem estabelecimento mínimo de acertos, erros, presenças ou ausências.

Em suma:

Se o candidato for um leitor competente, saberá ler toda a prova de redação, o que implica ler o tema que rege a prova, e assim cumprir com a proposta temática, articulando-a ao gênero discursivo solicitado e ao recorte dado a esse tema pelos textos da coletânea. (MENDONÇA; NEVES, 2019, p. 38)

Antes de exibirmos os critérios de avaliação, sinalizamos que as relações entre os níveis e o que os diferenciam, portanto, podem ser lidos de três formas: a primeira é seguindo o proposto pelo manual elaborado em forma de livro por Mendonça e Neves (2019); a segunda

¹¹² Apoiados em Bakhtin (2003), solicita-se um gênero que faça parte da vida real, ou seja, que circule cotidiana e socialmente e que não deve ser entendido como um modelo estrutural rígido, apesar de ser minimamente estável. Nesse sentido, o produtor textual de um dado gênero e ligado à uma prática social por meio da língua, demonstra competência comunicativa. (MENDONÇA; NEVES, 2019).

¹¹³ Em seu livro, Mendonça e Neves (2019, p. 44) expõem que, acerca dos aspectos tipológicos, pautaram-se tanto em Dolz e Schneuwly (2004), quanto em Marcuschi (2008). Assim, compreendem, apesar das diferenças classificatórias entre tais teóricos, que há cinco categorias a serem consideradas: narração, argumentação, injunção, descrição e exposição. Para aprofundamento do assunto, recomendamos, majoritariamente, Marcuschi (2008) por sua taxonomia ser, a princípio, a mais comum em materiais didáticos e também em provas nacionais.

é da maneira que parecer mais adequada à interpretação do docente; e a terceira é definindo com a própria turma. Na última opção, por exemplo, quando se menciona, na grade, termos, como “produtivo”, “adequado”, “inadequado” e “insuficiente”, o professor pode estabelecer as minúcias objetivas do que cada um irá representar a nível de julgamento. Essa possibilidade de trabalhar os critérios com a turma e definir o que esses requisitos irão significar em condições práticas, inclusive, contribui para que se verifique o quanto e como os estudantes apreenderam a respeito do modelo da argumentação prática.

Com base nisso, segue a grade de correção proposta pela Unicamp e que sugerimos para correção das atividades desta etapa:

Quadro 10 – Grade de correção da Unicamp para avaliação da atividade “Um *edutuber* na sala de aula”

GRADE ANALÍTICA

GÊNERO E LEITURA (0 a 8)			GÊNERO E ESCRITA (1 a 4)
Proposta temática (Pt)	Gênero (G)	Leitura do(s) texto(s) (Lt)	Convenções da escrita e Coesão (CeC)
0 1 2	0 1 2 3	0 1 2 3	1 2 3 4
	3 <i>Desenvolve bem</i> G: explora S e I e C de acordo com o projeto de texto.	3 Uso <i>produtivo</i> do(s) texto(s): <i>leitura crítica</i> que caracteriza uma <i>apropriação</i> de acordo com o projeto de texto / Compreensão <i>global</i> e <i>inferências</i> / Ausência de erros de leitura.	4 Escolhas lexicais e sintáticas <i>produtivas</i> / Recursos coesivos que <i>contribuem</i> para o texto, ainda que com eventuais erros.
2 Cumpru <i>plenamente</i> . A ser detalhado com a prova (GRADE ESPECÍFICA)	2 <i>Desenvolve</i> G: configura S e/ou I e C de acordo com o projeto de texto.	2 Uso <i>adequado</i> do(s) texto(s): <i>leitura mediana</i> que caracteriza um <i>aproveitamento</i> de acordo com o projeto de texto / Compreensão <i>global</i> ainda que com erro <i>pontual</i> que <i>não</i> comprometa o projeto de texto.	3 Escolhas lexicais e sintáticas <i>adequadas</i> / Recursos coesivos que <i>não contribuem</i> para o texto nem o <i>comprometem</i> .
1 Cumpru <i>parcialmente</i> . A ser detalhado com a prova (GRADE ESPECÍFICA)	1 <i>Desenvolve mal</i> G: apresenta C, mas <i>não</i> I nem S OU apresenta problemas em C, ainda que configure I e/ou S OU apresenta apenas traços de T, ainda que configure I e/ou S.	1 Uso <i>inadequado</i> do(s) texto(s): <i>leitura superficial</i> E/OU erro(s) de <i>leitura</i> que <i>compromete(m)</i> o projeto de texto E/OU uso do(s) texto(s) <i>desvinculado</i> de um projeto de texto.	2 Escolhas lexicais e sintáticas <i>simples</i> / Recursos coesivos <i>simples</i> ou que <i>comprometem pontualmente</i> o texto / Poucos erros de ortografia e acentuação.
0 <i>Não</i> cumpriu. A ser detalhado com a prova (GRADE ESPECÍFICA)	0 Configura <i>outro</i> G: <i>não</i> apresenta sequer traços de T do gênero da prova, ainda que configure I e/ou S.	0 Uso <i>insuficiente</i> do(s) texto(s): realiza simples <i>menções</i> ou <i>paráfrase</i> E/OU <i>cópia(s) justaposta(s)</i> do(s) texto(s) OU <i>Não</i> uso do(s) texto(s).	1 Escolhas lexicais e sintáticas <i>inadequadas</i> / Recursos coesivos <i>inadequados</i> ou que <i>comprometem globalmente</i> o texto / Variados e recorrentes erros de ortografia e acentuação / Prevalência de simples <i>paráfrase</i> e/ou <i>cópia(s) justaposta(s)</i> do(s) texto(s).
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> S: Situação de produção dada no enunciado da prova e de acordo com o gênero; I: Interlocução solicitada e construção de <i>máscara</i> entre os interlocutores; C: Construção composicional, isto é, progressão característica do gênero; T: Tipologia(s) textual(is) predominante(s) do gênero. 		
Anulação	<ol style="list-style-type: none"> O candidato terá sua redação anulada (zero) se abordar <i>outro tema</i> que não o da prova; O candidato terá sua redação anulada (zero) se não cumprir nem a Pt nem o G; O candidato terá sua redação anulada (zero) se <i>apenas</i> copiar o enunciado e/ou o(s) texto(s) da prova. 		

COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares). Grade analítica para correção de redações do Vestibular Unicamp. Campinas/SP: 2018.

VEDADO O USO COMERCIAL

Fonte: COMVEST, 2018 (Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/vestibular-2020/grade-da-redacao/>).

Finalizadas as produções, o professor irá avaliar segundo os critérios estabelecidos. É possível, inclusive, reservar uma sessão para que os vídeos sejam transmitidos para a turma a com intuito de promover uma reflexão.

Novamente, enfatizamos que as sequências de atividades propostas nesta etapa da *jornada* podem ser adaptadas pelo professor em diversas dimensões, como, por exemplo, quanto à variação temática, às formas de avaliação, ao tempo destinado às discussões, à maneira de fazer a sistematização do conteúdo. Outra opção é o professor fazer desdobramentos das atividades propostas, como, por exemplo, uma vez tendo tido contato e analisado o modo como a atividade argumentativa se dá no gênero *comentário de internet*, solicitar aos alunos que eles próprios pesquisem um assunto que seja do interesse deles e refaçam as atividades aqui descritas, mas, agora, de maneira ainda mais aprofundada e a partir de um novo tema.

Independente das escolhas, o essencial é que o docente não deixe de considerar o modo como as tarefas se conectam uma à outra. Cada tarefa é pensada de forma a conduzir o aluno não apenas ao produto final, mas também, e principalmente, às próximas etapas da *jornada*.

4.3. Etapa 3: identificação dos constituintes da argumentação prática

Quadro 11 – Terceira etapa: identificação dos constituintes da argumentação prática

TERCEIRA ETAPA	
Objetivo	Apresentar as primeiras noções e constituintes da argumentação prática. Investigar, em textos orais, o movimento argumentativo voltado à defesa de Propostas de Ação. Empreender-se a compreender o que se pretende fazer/implementar, por quê (motivações, justificativas), para quê (objetivos, benefícios e Consequências esperados), como (ações e passos) etc. Explorar a avaliação da eficácia da proposta/solução. Avaliar de que modo a filiação discursiva pode atuar na interação argumentativa. Desenvolver diagramas/ <i>layouts</i> que articulem e organizem os constituintes propostos no modelo da argumentação prática.
Justificativa	Esta etapa se justifica, pois aprofunda os conhecimentos apreendidos anteriormente e leva idealmente o estudante a perceber que a argumentação está voltada não somente à defesa de ideias na presença de interlocutores que possivelmente não partilham dos mesmos pontos de vista que o nosso, como também quando nos engajamos, com o propósito de decidir entre diferentes cursos de ação, na busca por benesses e malefícios de questões controversas.
Duração prevista	De 4 (quatro) a 6 (quatro) aulas de 50 (cinquenta) minutos.
Materiais e recursos	Lousa, computador e/ou celular com acesso à internet, projetor, caderno de anotações do aluno.

BNCC	<p>(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</p> <p>(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.</p> <p>(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.</p> <p>(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.</p> <p>(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.</p>
------	--

Fonte: elaborado pela autora.

Chegamos à terceira etapa da *jornada*. Aqui, aprofundaremos a proposta que começou a ser desenhada na etapa anterior: o trabalho com a argumentação prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012), que, por sua vez, se dará também a partir de textos reais.

Para esta etapa, nos baseamos no trabalho de Gonçalves-Segundo (2019), o qual verificou a produtividade do *layout* de argumentação prática em textos monológicos por meio da análise de uma sequência de *tweets*¹¹⁴ publicada pela *edutuber* Nilce Moretto, em 26 de janeiro de 2019.

¹¹⁴ De acordo com Gonçalves-Segundo (2019, p. 125), sequência de *tweets* trata-se de um “encadeamento de *tweets*, publicados pelo usuário de forma conjunta e associada, o que possibilita romper com a limitação de caracteres da plataforma. Normalmente, tal conjunto possui uma contração tópica (JUBRAN, 2006) que lhe dá coerência.”

Nesse texto, a oradora tematiza a problemática contemporânea da crise da autoridade e da credibilidade dos especialistas, bem como da emergência do conservadorismo obscurantista que rejeita o intelectualismo e, com ele, o discurso científico, o discurso progressista, dentre outros. (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 126)

De acordo com o autor, “o texto constitui um exemplar típico de argumentação prática monologal, na medida em que ele é orientado a levar um determinado conjunto de atores sociais [...] a tomar uma decisão relativa a um fazer” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 126).

Gonçalves-Segundo (2019, p. 126) apresenta, então, a sequência:

Figura 23 – Sequência de *tweets* de Nilce Moretto

Fonte: adaptado de Gonçalves-Segundo, 2019, p. 126.

Como discutido no segundo capítulo desta pesquisa, Gonçalves-Segundo (2019), apoiado no modelo de Dinâmica de Forças (TALMY, 2000), realiza uma releitura da proposta de Fairclough e Fairclough (2012) e sugere que possam integrar o diagrama de argumentação prática, cinco tipos de **Circunstâncias**. A partir disso, então, analisa a sequência acima exposta¹¹⁵.

A terceira fase de nossa *jornada* propõe algo semelhante ao trabalho conduzido por Gonçalves-Segundo (2019); contudo, nos valeremos não de uma sequência de *tweets*, mas, sim, de dois vídeos, ambos publicados por divulgadores científicos reconhecidos no mundo virtual e, também, acadêmico – assim como Nilce Moretto. O primeiro vídeo, publicado no canal *Atila Iamarino*, foi produzido pelo biólogo, pesquisador, divulgador científico e Prof. Dr. Atila Iamarino; o segundo, publicado no *Canal do Pirulla*, foi produzido pelo também biólogo, *youtuber* e zoólogo, Paulo Miranda Nascimento, conhecido como Pirulla.

Atila e Pirulla vêm, constantemente, produzindo *podcasts* e vídeos de divulgação científica em plataforma de *streaming*, como o *YouTube* e, à semelhança de Nilce Moretto, defendem a ciência como forma de transformação da sociedade e, em especial, da educação. Para tanto, ambos se propõem a divulgar ciência de maneira didática e acessível ao público jovem.

Sugerimos ao professor que conheça mais sobre ambos pesquisadores e o impacto positivo que suas produções vêm causando¹¹⁶. O pesquisador e *edutuber* Atila Iamarino faz parte do grupo responsável por produzir conteúdos para o canal *Nerdologia*¹¹⁷ e vem, constantemente, abordando temas relevantes e que despertam a curiosidade dos estudantes. O diferencial de seu canal – e também do Canal do Pirulla – é quanto ao embasamento de todas as informações. Atila se coloca favorável à divulgação de conteúdos de qualidade na internet, mesmo que isso implique as pessoas se exporem, de forma que, segundo ele, elas não tenham medo dessa situação. Pirulla, em contrapartida, não compartilha do mesmo ponto de vista e

¹¹⁵ Recomendamos a leitura do artigo caso haja interesse em verificar a análise e como complementação à atividade análoga que aqui propomos.

¹¹⁶ Para conhecer mais sobre o pesquisador Atila Iamarino, recomendamos a leitura de seu currículo *Lattes* (disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/66958/atila-iamarino/>) e, principalmente, as aulas por ele ministradas na Universidade Estadual de Campinas (disponível em: <https://youtu.be/n4Akv8eEt2I>). Nas aulas, Atila conta como se deu o processo de produção de conteúdos para internet e oferece, aos ouvintes, ferramentas para se divulgar ciência, por meio de vídeos, aos jovens. Há uma variada fonte de informações sobre o pesquisador publicadas, inclusive, por ele próprio; no entanto, o mesmo não se pode dizer quanto ao biólogo Pirulla. É possível conhecer sua formação acadêmica por meio do currículo *Lattes* (disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/14818/paulo-miranda-nascimento/>). Quanto ao seu trabalho e posicionamento frente às questões de diversas ordens, podemos ter acesso por meio de seus próprios vídeos.

¹¹⁷ Canal sugerido como fonte de informação para o trabalho a ser desenvolvido na segunda etapa desta *jornada*.

defende ser uma medida perigosa para quem não conhece os riscos. E é justamente esse embate “devemos nos expor na internet?” que Atila e Pirulla discutem.

Publicado em oito (8) de novembro de 2019, Atila Iamarino oferece, em seu vídeo de doze (12) minutos (disponível em: https://youtu.be/Ja6ZnJUQa_0), razões para defender seu ponto de vista quanto a se expor na internet, produzir e divulgar material de ensino, de forma acessível, para o público. O *edutuber* deixa clara sua intenção desde os primeiros minutos e oferece diferentes Consequências Positivas de tal medida.

Pirulla, então, publica um vídeo (disponível em: <https://youtu.be/LliUFR1biZY>) em resposta à defesa de Atila. Ao longo dos vinte e cinco (25) minutos, o pesquisador oferece, por sua vez, as Consequências Negativas de se expor na internet e alega que Iamarino não apresentou aos seus interlocutores o outro lado da questão.

Figura 24 – Exposição na internet: uma questão a ser ponderada (Atila e Pirulla – 2019)

Fonte: montagem de imagens a partir de captura de telas do *YouTube* realizada pela autora.

Os vídeos apresentam estruturas semelhantes. Atila dialoga com seu interlocutor enquanto caminha num parque e Pirulla, em resposta, opta por fazer o mesmo.

Consideramos que os vídeos podem ser uma ótima oportunidade de introduzir a argumentação prática na sala de aula, uma vez que:

- i. os pesquisadores – *agentes* – analisam e deixam subentendidas as **Circunstâncias**¹¹⁸ e detectam um *problema* avaliado como negativo em relação ao discurso a que se filiam;
- ii. ambos chegam, em alguma medida, a um acordo de que o *atual estado da situação* requer uma *Proposta de Ação* que vise uma mudança da realidade atual. Uma vez acordado que é necessário uma mudança da realidade, lançam um **Objetivo**, que passa a ser encarado como o *estado futuro* da situação;
- iii. no caso de Atila, o pesquisador considera essencial que seja dada a devida importância à alfabetização digital e ressalta que só há uma forma de aprender: fazendo, mesmo que isso implique exposição nas redes. Atila se concentra nas **Circunstâncias Viabilizadoras**, como o fato da informação “estar indo para a internet” (sic), e não haver mais “vida *off-line*”; mas não deixa de destacar as **Adversas**, como a questão da perda da privacidade;
- iv. Pirulla, por sua vez, concorda com o problema detectado por Atila e reconhece a importância de se produzir conteúdo para a internet; contudo, o pesquisador apresenta **Circunstâncias Adversas**, como a rivalidade com outros *youtubers* (mesmo que ele não a tenha buscado), o fato de “não existir perdão na internet”, entre outras; e também **Bloqueadoras**, como ter preparo psicológico para situações de ataque (“você tem como segurar? Você tem algum corrimão? Algum preparo psicológico para você fazer isso?”) que inviabilizariam a proposta de Atila;
- v. Atila pondera, sobretudo, as **Consequências Positivas**, como ter se aprofundado nos estudos, ter ganhado proeminência pública e profissional, ter conhecido “pessoas interessantes”, maior exposição e alcance do conhecimento científico, entre outras; isto é, argumentos que se mostram favoráveis à *Proposta de Ação* – se expor na internet –;

¹¹⁸ Relembramos que, no segundo capítulo desta dissertação, apresentamos, no quadro 3, um detalhamento acerca dos tipos de Circunstâncias atuantes no diagrama de argumentação prática conforme proposto por Gonçalves-Segundo (2019). Destarte, caso o professor queira, é possível utilizá-lo nesta aula, adaptado ou não, para sistematização de conceitos, como será visto no terceiro *registro de aprendizagem*, e para discussão acerca dos vídeos referenciados.

- vi. Pirulla, no entanto, pondera, sobretudo, as **Consequência Negativas**, como o “impacto psicológico” em relação a ataques; dificuldade extrema em desprovar algum boato sobre si mesmo e de ser perdoado por algum engano cometido; os ataques em si, principalmente ao seu caráter, mesmo que não o conheçam pessoalmente; entre outros; isto é, argumentos que se mostram desfavoráveis à *Proposta de Ação* e que, por consequência, poderiam impedir ou dificultar a realização do Objetivo;
- vii. os *agentes* revelam os **Valores** – as preocupações e compromissos que precisam ser levados em consideração, como o apreço pela ciência e por sua divulgação em prol de uma sociedade mais justa e crítica, por exemplo – que embasam a análise das Circunstâncias e a proposição do Objetivo;
- viii. tanto Atila quanto Pirulla se preocupam em apresentar em que medida a proposta (o *meio*) é ou não eficaz para conduzir ao Objetivo (o *fim*).

Destarte, dividiremos esta seção em duas partes a fim de apresentar como recomendamos que a análise de cada um dos vídeos seja conduzida em sala de aula.

4.3.1. Por que você deveria se expor na internet, segundo Atila Iamarino

Há duas possíveis formas de realizar a análise do vídeo. A primeira é transmitir de maneira ininterrupta à turma. A segunda é fazendo pequenas pausas a fim de estabelecer um diálogo com os alunos. Ambas podem trazer resultados positivos, no entanto, consideramos que a segunda opção pode ser mais efetiva por permitir checar se os alunos estão atentos ao que está sendo enunciado no vídeo e, principalmente, por garantir que uma linha de raciocínio venha sendo, pouco a pouco, criada. Justamente por isso, a discussão que conduziremos nesta seção será guiada de acordo com a segunda opção.

O professor deve, antes de apresentar o vídeo, questionar os alunos quanto às expectativas deles com relação ao título. É válido considerar todas as respostas e dizer que o título do vídeo é, por si só, provocador: “Por que você DEVERIA se expor na Internet?”. O modo como é colocada a pergunta parece intentar conduzir o internauta a querer conhecer o

conteúdo. Portanto, mobiliza-se, a princípio, uma estratégia para chamar a atenção do interlocutor.

Sugerimos que o docente apresente o vídeo sem realizar pausas até o primeiro minuto. Logo nos primeiros segundos, Atila expõe as razões que o levam a estar ali: tentar convencer o interlocutor – inicialmente, quem tenha interesse em trabalhar com produção de conteúdo na internet, mas talvez esteja em dúvida – a fazer o mesmo que ele, isto é, produzir conteúdo para a internet embasado em fontes seguras. A situação em que o *edutuber* se encontra é favorável a seu discurso e legitima sua defesa, uma vez que o vídeo é gravado durante sua viagem ao Paraná cujo propósito era palestrar, em diferentes unidades do SESC, sobre a importância de, no ensino, incorporar a produção de conteúdos para a internet. O pesquisador garante que essa medida pode mudar a vida das pessoas, assim como transformou a dele.

Iamarino parte, então, do pressuposto de que as pessoas que estão assistindo ao vídeo ainda não o conhecem e, por isso, nos minutos seguintes, ele apresenta sua história e destaca o *Nerdologia* como um dos elementos que mais impactaram sua trajetória. Prevendo que haveria um discurso contrário à sua defesa, Atila diz que, de fato, colocar-se na internet pode implicar a perda da privacidade e/ou do anonimato; justamente o que ocorreu com ele quando começou a produzir conteúdos de divulgação científica para o canal no *YouTube*.

O *edutuber* reconhece que perdeu, em alguma medida, a privacidade. Neste momento, o interlocutor poderia pensar que esse é um aspecto, de fato, desfavorável à proposta que Atila coloca; no entanto, imediatamente, o pesquisador apresenta outra razão que visa refutar esse pensamento: inevitavelmente, estando na internet – produzindo conteúdo ou não –, todos perdem seu anonimato e sua privacidade.

Finalizado o primeiro minuto, antes de explicar à turma, é válido sempre questionar o que os estudantes estão compreendendo. Seguem alguns exemplos de perguntas que consideramos pertinentes:

- i. Qual o propósito do vídeo?
- ii. O que Atila procura defender?
- iii. O que parece, neste primeiro momento, embasar a defesa do *edutuber*?
- iv. O que poderia ter motivado o pesquisador a identificar esse Objetivo?
- v. Atila antevê algo que poderia impedir que seu Objetivo fosse concretizado?

Uma vez realizados os questionamentos, sugerimos que o vídeo seja reproduzido novamente de forma ininterrupta até os quatro (4) minutos.

Atila, então, dá continuidade à sua defesa e parte, agora, de estratégias para minar a força de um possível contra-argumento, no caso, o de que se expor na internet implicaria perda de privacidade. Para tanto, Iamarino argumenta que o simples fato de termos mais acesso à informação já faz com que tenhamos nossa privacidade violada, uma vez que tudo o que é feito na internet fica, de alguma forma, registrada. É importante observar que ele chama a atenção para o fato de que as pessoas, atualmente, vêm encarando a privacidade apenas como anonimato. Para o *edutuber*, esse é apenas um tipo de privacidade.

De forma didática, Atila coloca como exemplo o modo como a sociedade era organizada no passado. A vida em comunidades menores fazia com que todos se conhecessem: o médico da vila sabia da saúde das pessoas que ali moravam, os comerciantes sabiam o que a maioria comprava. Em resumo, todos sabiam da vida de cada um, ou seja, a privacidade, naquele contexto, era também algo que não existia. A perspectiva mudou, segundo o biólogo, quando as pessoas passaram a habitar grandes centros urbanos.

A fim de respaldar sua defesa, Atila lembra que, inseridos nesse novo contexto, as pessoas passam a não saber tanto mais sobre nós, como na vila; contudo, ele argumenta o quanto, constantemente, deixamos “vazar informações” – sem saber – por meio do uso de aplicativos, como *Facebook*, *Instagram*, *Google Maps*, entre outros. O que mudou, porém, é que, diferentemente da vida em comunidades pequenas, agora, a relação é unilateral: grandes empresas sabem muito sobre nós, mas pouco sabemos delas. O *edutuber* oferece diversos outros exemplos orientados a garantir a credibilidade das informações por ele fornecidas.

Finalizados os quatro (4) minutos, sugerimos uma nova pausa para estabelecer um diálogo com os alunos. É válido questionar, agora:

- vi. Quais argumentos Atila oferece para refutar o discurso contrário ao seu?
- vii. Esses argumentos podem ser considerados como possivelmente eficientes? De que formas? Sob quais critérios?

É importante, aqui, refletir com os alunos que as informações apresentadas por Atila são oriundas de fontes checadas e seguras e estão ali colocadas, de maneira didática, como forma de persuadir o interlocutor. No entanto, se elas ainda não se mostram persuasivas é porque, muito provavelmente, as preocupações de Atila podem não ser as mesmas do aluno, por exemplo, ou de qualquer outra pessoa que não compartilhe dos mesmo Valores¹¹⁹. Desde

¹¹⁹ Como será o caso do *edutuber* Pirulla.

já, termos como “Valores”, “preocupações”, “defesa”, “problema” e “Circunstância” podem ser colocados.

Feitas a pausa e a discussão, novamente o vídeo pode ser retomado e transmitido até os oito (8) minutos, conforme nossa indicação.

Iamarino prossegue com sua defesa e diz que, uma vez que não há muito o que fazer a respeito da proteção de dados pessoais, o melhor jeito de se proteger – por mais paradoxal que pareça ser – é, justamente, se expondo, todavia de maneira controlada. Valendo-se da obra *Humilhado*, de Jon Ronson, Atila apresenta casos de pessoas que tiveram sua vida devassada – por motivos pífios – e tiveram que buscar recursos para recuperar sua imagem pública. A forma que essas pessoas encontraram foi a de colocar uma série de (novas) informações pessoais na internet, pois, como é sabido, no mundo virtual não há como apagar o que foi publicado, tudo fica, de alguma forma, registrado. O jeito, portanto, seria divulgar outras informações a fim de “diluir” o que se quer esconder.

Dessa maneira, Atila reconhece a existência de Circunstâncias Adversas – perda da privacidade – que poderiam impedir que o seu Objetivo – produzir conteúdo de qualidade para a internet – fosse concretizado. A Proposta de Ação que Atila propõe, diante disso, é se expor no mundo virtual.

O *edutuber* segue fornecendo exemplos, inclusive pessoais, que objetivam assegurar a viabilidade de sua Proposta de Ação. Ele, então, pondera as primeiras Consequências Positivas dessa medida, como, por exemplo, o fato de as pessoas poderem escolher a imagem que os demais farão dela por meio das informações que foram selecionadas para serem postadas.

Ao final dos oito (8) minutos, recomendamos uma nova pausa e mais um momento de diálogo com os estudantes. Sugerimos que o professor retome qual o Objetivo de Atila e questione aos alunos:

- viii. Atila sugere uma Proposta de Ação que vise garantir que seu Objetivo seja alcançado. Qual é essa Proposta?
- ix. Quais as Consequências Positivas da Proposta de Ação de Atila?
- x. Ele apresenta as Consequências Negativas?

O vídeo pode ser retomado e parado ao término quando alcançar os doze (12) minutos, segundo nossa recomendação.

Nesta quarta etapa do vídeo, Atila direciona sua argumentação não mais para a questão da perda da privacidade, mas, sim, ao seu Objetivo e às Consequências Positivas de sua

Proposta de Ação. De acordo com o *edutuber*, foi por meio da criação do *blog* de divulgação científica que ele próprio pôde compreender mais o conteúdo que ele estudava, no caso, evolução, virologia, entre outros assuntos da Biologia. Iamarino diz, ainda, que ensinar outras pessoas é uma das melhores forma de se aprender.

Outras Consequências Positivas são enunciadas: possibilidade de conhecer pessoas com interesses semelhantes, oportunidades de viver outras experiências. E, colocando-se como autoridade no assunto, se apresenta como exemplo e diz que tudo isso o levou a estar onde ele está, evidenciando que ocupa, hoje, uma posição social de reconhecimento profissional e acadêmico.

O pesquisador ressalta que isso só é possível porque temos a oportunidade de viver em um mundo conectado às novas tecnologias. Em outros momentos da história, seria mais difícil vivenciar experiências como a que ele propõe. Atila reforça a importância de considerar a criatividade, a diversidade e a educação usando a tecnologia e, justamente por isso, Iamarino conclui que é necessário que haja investimento na alfabetização digital.

Estamos todos, segundo o pesquisador, inseridos em uma era em que as informações são variadas e oriundas de diferentes lugares. Precisamos garantir que todos – e sobretudo os jovens – saibam buscar e selecionar informação, checar fontes, comparar, conhecer o que estão fazendo. Segundo Atila, só há uma maneira de efetivar essa medida: colocando em ação sua proposta, isto é, produzindo conteúdo de qualidade para internet – seja por meio de vídeos, *podcasts*, criação de perfis de celebridades históricas, celebridades científicas, no *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, *YouTube*. O importante é que conteúdos sejam produzidos para que se possa aprender mais e melhor.

A partir disso, então, é possível inferir a Relação Meio-Fim que sustenta a argumentação: se expor na internet é essencial, pois é o meio que permitirá publicar conteúdos de maior qualidade e, em última instância, uma melhor alfabetização digital da sociedade. Afinal, Atila finaliza dizendo que saber ler e escrever não será suficiente para que a inclusão na sociedade dos jovens – e também dos adultos – seja suficiente.

O *edutuber* encerra seu vídeo reforçando os aspectos positivos de sua Proposta:

[...] fica essa dica pra você: se você quer aprender melhor, se você quer expor um lado bom seu, aproveita, faz isso via internet, escolhe o que você vai fazer. Se você não tiver audiência nenhuma, isso está te beneficiando já. Se você tiver alguma audiência, essas pessoas estarão te conhecendo pelo o que você tem de mais legal para oferecer. (IAMARINO, 2019, 11min:48s-11min:57s)

No momento que o vídeo for finalizado, o professor, novamente, estabelece um novo diálogo com a turma e propõe que a discussão seja orientada a partir das seguintes questões:

- xi. O foco do vídeo parece estar, nesta última etapa, centrado em outro aspecto? Qual?
- xii. Quais são as possíveis outras benesses que a Proposta de Ação de Atila pode proporcionar?
- xiii. O *edutuber* demonstra se sua proposta é a melhor maneira de atingir o Objetivo posto (Relação Meio-Fim)?
- xiv. Iamarino deixa lacunas em sua argumentação? Se sim, por que e quais são elas?

Os momentos de diálogo com a turma têm o intuito de apresentar, agora de maneira mais concreta, os constituintes da argumentação prática. Justamente por isso, finalizadas as discussões, é importante que o professor, neste momento, sinalize aos alunos que a situação comunicativa em que o *edutuber* estava inserido caracteriza-se por apresentar um Agente que, em desacordo com o estado-de-coisas presente, é orientado a cotejar um conjunto de fatores a fim de propor um projeto de mudança de realidade. Portanto, estamos diante de um texto (oral) cujo foco é a defesa de uma Proposta de Ação para atingir um futuro positivo. Logo, como bem lembra Gonçalves-Segundo (2019, p. 126-127), “estamos diante de uma argumentação que se debruça sobre um problema prático orientado a alternativas de ação”.

Nossa sugestão é que o professor indague se os alunos já vivenciaram/experimentaram uma situação semelhante, isto é, um contexto em que as Circunstâncias não estavam de acordo com o que eles desejavam/esperavam/queriam ou consideravam ideal. É válido pedir para que eles reflitam o porquê de essa situação ser encarada dessa forma. Em outras palavras: eles se baseavam em quais preocupações/Valores para avaliar a Circunstância como negativa do ponto de vista deles?

O professor poderá pedir para que eles se perguntem sobre os critérios que serviram como base para dizer que o estado-de-coisa futuro (Objetivo) seria melhor. A ideia é que eles percebam que o Objetivo está, à semelhança das Circunstâncias, assentido em Valores do agente.

Feita a **Sondagem**, recomendamos que o docente os provoque a pensar se foi necessário que eles lançassem medidas de ação para que o presente fosse alterado. E questione: “essa(s) Proposta(s) de Ação foram ponderadas? Foi necessário verificar as Consequências Positivas e Negativas?”, “havia algo que poderia impedir/bloqueasse que a Proposta fosse

colocada em prática?”, “havia algo que favorecia, em grande medida, a efetivação da Proposta?”

Recomendamos que os termos técnicos, no caso, os constituintes da proposta teórica, sejam anotados na lousa de forma a garantir que os estudantes se familiarizem. A explicação se dará no contexto da discussão.

A reflexão deve ser feita, num primeiro momento, em silêncio para que, somente depois, os estudantes tenham a oportunidade de compartilhar com a sala suas experiências. Exemplos diversos podem surgir e este é o momento ideal para que o professor faça o mapeamento dos constituintes. A proposta é, aos poucos, evidenciar aos alunos que, ao argumentar, o ponto de vista pode refletir-se na defesa de uma Proposta de Ação, como é o caso, por exemplo, do vídeo. Para que esse tipo de defesa seja realizada, é preciso que:

- i. o *proponente* – aquele que enuncia e sustenta o discurso de proposição – antevê o posicionamento possivelmente contrário ao que ele defende, ou seja, do *oponente* – aquele que enuncia e também sustenta um contradiscurso e contrapropostas;
- ii. sejam ponderadas não apenas o discurso do outro, como também as Consequências da Proposta de Ação defendida. Para isso, é preciso coletar e checar dados, verificar sua eficácia e viabilidade, averiguar as benesses;
- iii. estratégias sejam utilizadas com o intuito de buscar a adesão do interlocutor.

Os alunos deverão perceber que, para que uma decisão seja tomada, ela precisa, antes, ser avaliada, ponderada, questionada, de forma a garantir que suas escolhas não se tratem apenas de “sim ou não”, mas de “sim, por considerar determinadas razões”, e de “não, por considerar outras tantas razões”. Em outras termos, envolve considerar de maneira crítica as Circunstâncias e as razões mobilizadas para cada alternativa de ação.

Com o propósito de elucidar o contradiscurso e, mais especificamente, uma Contra-Proposta, recomendamos que o vídeo do Pirulla seja apresentado aos alunos. Adotaremos a mesma metodologia: ao longo do vídeo, serão realizadas pequenas pausas para que se estabeleça um diálogo com os estudantes.

4.3.2. Por que você precisa ponderar sua exposição na internet, segundo Pirulla

Intitulado “Você deveria se expor na internet?”, Pirulla busca, ao longo dos vinte e cinco (25) minutos, discutir questões que Atila não contemplou. Antes do vídeo ser iniciado, recomendamos que o professor sensibilize os alunos quanto ao título de ambas as produções; em especial, é válido considerar os efeitos semânticos da escolha do verbo “dever”. No vídeo de Atila, “Por que você DEVERIA se expor na internet?”, é possível discutir com os estudantes que a forma verbal “deveria” pressupõe um benefício e é justamente isso que o pesquisador busca em seu vídeo: apresentar Circunstâncias que viabilizem sua Proposta de Ação e Consequências Positivas de tal processo. No entanto, a construção do título no vídeo de Pirulla, “Você deveria se expor na internet?”, coloca o interlocutor em dúvida quanto à medida proposta. O fato é que a maneira pela qual ambos os títulos são construídos pode, em alguma medida, antecipar a defesa empreendida pelos autores.

Realizada a sensibilização, o professor poderá adiantar aos alunos – mas sem anunciar detalhes – a proposta do vídeo a ser reproduzido neste momento. Consideramos significativo que, ainda antes de dar início, o docente faça uma breve sondagem e questione:

- i. Atila preocupou-se em apresentar os aspectos positivos que a exposição na internet pode gerar? Quais poderiam ser os negativos?
- ii. Esses aspectos elencados por você encontram-se baseados em quais preocupações?

As perguntas visam estimular o aluno, desde já, a vislumbrar possibilidades e ponderar em quais Valores seus pontos de vista estão assentidos. Após esse momento, o professor pode dar início ao vídeo. Pirulla, logo nos primeiros segundos, sinaliza ao seu interlocutor que ele está, naquele momento, no sul da França fazendo um curso e, de maneira muito semelhante a Atila, grava o vídeo enquanto caminha por um parque. Diferentes questões extralinguísticas o aproximam do vídeo que originou sua resposta: o cenário (um parque público), a situação (ambos estavam, naquele momento, a trabalho). Na realidade, o próprio Pirulla sinaliza que o objetivo é, justamente, fazer uma resposta que siga o mesmo estilo de Iamarino. Julgamos interessante que o docente sinalize à turma essas semelhanças e diga que a escolha não se deu de modo fortuito.

De maneira muito cordial – o que, inclusive, pode ser considerado como uma estratégia para se resguardar antes de contra-argumentar seu oponente –, Pirulla sinaliza o quanto admira

o trabalho de divulgação que Iamarino vem produzindo e reconhece sua importância tanto para o universo acadêmico quanto para a sociedade. Sugerimos que, neste momento, o professor faça uma breve pausa no vídeo – em um (1) minuto e dezessete (17) segundos – e estabeleça diálogo com a turma a partir da seguinte questão:

- iii. Quais poderiam ser as razões que justificam Pirulla tecer elogios a Atila nesse momento?

Nos próximos minutos do vídeo, Pirulla assinala que seu intuito não é ser beligerante; na verdade, o propósito é complementar a proposta de Atila, uma vez que, segundo o autor do videorresposta, Iamarino deixou de enunciar outros pontos importantes, sobretudo os negativos. A propósito, na própria descrição do vídeo, o objetivo está, explicitamente, colocado.

Figura 25 – Descrição do videorresposta de Pirulla

Fonte: captura de tela do *YouTube* realizada pela autora.

É válido demonstrar aos estudantes que, desde a legenda, Pirulla sinaliza que se valerá de sua experiência pessoal. A mesma estratégia é também empregada por Atila.

Antes de iniciar seu posicionamento, Pirulla faz uma breve retomada do vídeo original e reforça que os pontos positivos assinalados por Atila são, de fato, importantes, ou seja, o biólogo concorda com o problema detectado por Atila e reconhece a importância de se produzir conteúdo para a internet. Pirulla ressalta que as conexões que o mundo virtual nos propicia são primordiais, seja para difundir conteúdo científico, seja para divulgar um comércio.

Adiante, o biólogo reforça a discussão feita por Iamarino e concorda que a privacidade é uma noção da sociedade moderna; no entanto, é quando a questão da privacidade é colocada em pauta que o vídeo é direcionado ao seu real objetivo.

O autor do videorresposta inicia sua contra-argumentação, evidenciando que o Objetivo de Atila é válido, no entanto, faz questão de observar que Iamarino foi mais generoso do que devia com a parte negativa da Proposta de Ação – expor-se na internet. Em outros termos, Pirulla adverte que, no primeiro vídeo, não foram consideradas as Circunstâncias que poderiam vir a oferecer algum tipo de obstáculo à medida de ação.

Pirulla, valendo-se de sua própria experiência, afirma que, no que diz respeito à violação de privacidade, ele tem conhecimento de causa, mas reconhece que, por ser uma pessoa pragmática, acabou, inevitavelmente, se colocando em situações extremas – mesmo que, segundo o próprio Pirulla, não tenha sido ele quem procurou o problema.

Embora o autor do videorresposta faça, constantemente, concessões com o intuito de preservar a face, o biólogo elenca possíveis motivos que o levaram a sofrer ataques virtuais, como, por exemplo, o fato de essas pessoas quererem apenas ganhar mais popularidade, uma vez que seu canal demonstrava ter expressividade maior do que o dessas pessoas que o atacaram.

Pirulla parte desse ponto e defende que mesmo os vídeos produzidos por ele – cujo conteúdo era inócuo – passou a ser negativo para sua própria imagem como ser humano. O biólogo faz questão de sinalizar que seu caráter passou a ser motivo de ataque. Em nenhum momento, contudo, o pesquisador fornece detalhes dessas situações, mas parte delas como base para a construção de sua defesa.

Diferentemente do primeiro vídeo, Pirulla se prolonga em suas explicações e conecta uma série de ideias. Por conta disso, sugerimos que o professor realize pequenas pausas e peça à turma que esses aspectos sejam, pouco a pouco, retomados. Essa medida visa garantir que os alunos acompanhem a discussão empreendida.

A propósito, recomendamos que o docente sinalize aos alunos a importância do intervalo entre os cinco (5) minutos e vinte (20) segundos aos sete (7) minutos e quarenta (40) segundos, pois é neste momento que Pirulla se vale de sua formação como biólogo e busca encontrar razões para os comportamentos cruéis dos seres humanos. O autor do videorresposta argumenta que, embora o homem esteja tencionado a agir – a depender do estímulo – segundo sentimentos primitivos, hoje, há uma sociedade regulada por leis, constituições e códigos penais.

É, pois, por conta dessas mesmas leis que o ser humano fica coibido a praticar sua “vingança”, quando no momento de fúria; no entanto, no mundo virtual, o funcionamento pode vir a ser diferente. Pirulla acredita que *“se você fala uma bobagem na internet, você sempre vai ter que ser culpado [...] porque você nunca, nunca será absolvido por aquilo que você disse, mesmo que você use das estratégias que o Atila falou.”* (PIRULLA, 2019, 7:20-7:38). Neste

momento, Pirulla relembra – e sinaliza o quão pouco eficaz é – a sugestão de Atila: “diluir” algo que você queira esconder na internet por meio de informações que você deseja mostrar.

Independentemente do tempo que passe, do quanto você se desculpou e diluiu a informação, a pessoa que falhou virtualmente deverá, sempre, “pagar pedágio”. Pirulla assinala que isso não está previsto em nenhum código penal inserido numa sociedade democrática que ele conhece. Os impactos psicológicos de situações como essa são nocivos a qualquer um que experimente essa vivência.

A partir dos onze (11) minutos e oito (8) segundos, a argumentação de Pirulla se torna mais assertiva e o biólogo lembra que algumas pessoas têm preparo psicológico para lidar com situações perversas típicas do mundo virtual. Ele reforça, inclusive, que algumas podem até mesmo crescer com isso, no entanto, logo em seguida, o pesquisador enuncia que a maioria dos seres humanos não têm habilidade para lidar com a violação (e agressão) não apenas de sua privacidade, mas também de sua reputação.

Recomendamos, então, que o docente pause o vídeo aos doze (12) minutos e vinte (20) segundos, e levante os seguintes questionamentos:

- iv. Quais aspectos apresentados por Pirulla se caracterizam por oferecer obstáculos à Proposta de Ação de Atila (Circunstâncias Adversas)?
- v. Ele apresenta elementos que poderiam bloquear a Proposta do vídeo original (Circunstâncias Bloqueadoras)?
- vi. As questões discutidas por Pirulla, até agora, podem minar a força da proposta de Atila? Por quê?

Seguindo o mesmo princípio empregado na discussão realizada acerca do vídeo de Atila, sugerimos que o professor se valha também aqui dos termos que compõe o modelo da argumentação prática proposto por Fairclough e Fairclough (2012). Isto posto, no momento da discussão com os estudantes, é imprescindível se atentar às respostas dos alunos e, posteriormente, sinalizar o fato de que o pesquisador apresenta a rivalidade com outros *youtubers*, “não existir perdão na internet”, como Circunstância Adversa à Proposta. Já, quando Pirulla alerta para a questão da falta de preparo psicológico, isso pode ser considerado uma Circunstância Bloqueadora.

Quanto à sexta pergunta aqui colocada, admitimos ser possível diferentes respostas. Pode ser que alguns alunos ainda não tenham sido mobilizados (e isso evidenciará que o discurso construído por Pirulla – por ora – não dialogou com as crenças daqueles estudantes)

ou, ainda, pode haver aqueles que, desde já, concordam com o posicionamento. Independentemente de quais sejam as opções, é essencial que o discente busque justificar os motivos que o levaram a pensar dessa forma e em que se apoiou para chegar a essa conclusão. Mais do que isso, é de suma importância que o docente assinale que o movimento argumentativo que Pirulla vem construindo – ainda que não tenha conquistado a adesão do interlocutor – apresenta encadeamento lógico e justificado com base em preocupações próprias do autor.

Destacamos, por fim, o fato de considerarmos possível a mobilização, por parte dos estudantes, de suas próprias experiências pessoais, por exemplo, para justificar suas respostas. Caso isso aconteça será de grande valia, uma vez que tanto Atila quanto Pirulla – como dissemos anteriormente – também utilizam esse mesmo recurso.

Dos treze (13) minutos e dez (10) segundos até dezessete (17) minutos e quarenta (40) segundos, Pirulla oferece uma série de outras Circunstâncias que inviabilizam a Proposta de Ação de Atila. Caberá ao professor, nesse caso, julgar a necessidade de fazer as pausas e estabelecer diálogo com os estudantes. O importante é sinalizar e mapear os apontamentos que Pirulla faz quanto às ações nocivas de se expor na internet.

Pirulla, novamente, tece pequenos e breves elogios a Atila, mas reforça de forma contundente que o vídeo que deu origem à sua resposta fracassou quanto à apresentação das Consequências Negativas da Proposta de Ação. As pessoas que se propõe a defender o que acreditam, ou explicam o que a ciência diz, podem sofrer agressões virtuais. Neste momento, ele evidencia a qual discurso se filia. Assim como Atila, Pirulla demonstra apreço pela ciência e por sua divulgação em prol de uma sociedade mais justa e crítica. É importante que essas questões sejam apresentadas aos alunos e pontos de contato com as respostas por eles dadas às perguntas anteriores – como a (ii) – podem ser feitas.

Pirulla considera as questões enunciadas e apresenta uma Contra-Proposta de Ação – que não se distancia da defendida por Atila –, mas caracteriza-se por oferecer uma ressalva, ou seja, o pesquisador, por estar também filiado a um discurso científico, defende que as pessoas que ambicionam gerar conteúdo de qualidade no mundo virtual devem, sim, se expor na internet, desde que ponderem muito bem as consequências da perda do anonimato.

Neste momento, observamos que Pirulla interrompe o fluxo do caminhar para (no minuto 14:04) direcionar o olhar diretamente para o vídeo¹²⁰. O biólogo orienta sua fala, a partir

¹²⁰ Na segunda etapa desta *jornada*, os estudantes tiveram a oportunidade de (re)conhecer os impactos que recursos extralinguísticos produzem na argumentação. Sugerimos que essa mesma discussão, neste momento, seja retomada e aplicada ao contexto em questão.

desse momento, à mobilização das paixões: “*eu não estou preocupado comigo, estou preocupado com as pessoas que eu amo*”. É válido observar que, muito possivelmente, Pirulla visa fazer com seu interlocutor considere esse aspecto e leve em conta preocupações desse tipo. O biólogo defende que, caso uma bobagem seja dita na internet, o ciclo de ódio comum a esse espaço pode atingir também as pessoas que fazem parte da família daquele que se propõe a se expor. Assim, sob essa perspectiva, Pirulla afirma que – além de conhecer as possíveis Consequências – é preciso também ter responsabilidade, pois são muitos os envolvidos nessa relação.

Em diferentes momentos, Pirulla menciona o trecho da canção de Ozzy Osbourne, para aludir aos danos que, possivelmente, a exposição na internet pode causar. A canção por ele mencionada, *Diary of Madman* (*Diário de um homem louco*), apresenta os sentimentos de um eu lírico condenado a pagar o preço sem fim (*endless price*). Não fica claro, na canção, o porquê do castigo, mas é evidente o fato de a personagem encontrar-se com a sua sanidade comprometida e na difícil situação de ter que andar, obrigatoriamente, na linha. Diante disso, consideramos valioso que, se possível, o professor apresente a composição de Osbourne (disponível em: <https://www.letras.mus.br/ozzy-osbourne/166800/traducao.html>) e discuta com os alunos de que modo o ponto de vista defendido por Pirulla se conecta ao contexto apresentado na canção.

É produtivo demonstrar que a canção é, estrategicamente, bem empregada, uma vez que, ao longo de todo o vídeo, Pirulla fez questão de ressaltar o quanto a questão psicológica deve ser considerada. É possível perceber mais claramente essa ideia quando o pesquisador diz: “*você tem como segurar? Você tem algum corrimão? Algum preparo psicológico para você fazer isso?*” Para além disso, o autor reitera o fato de a internet jamais perdoar e, num círculo de ódio e vingança, eterniza o castigo.

A propósito, consideramos valioso que o docente foque nos últimos nove (9) minutos do vídeo de Pirulla, pois, é nesse intervalo que o autor, valendo-se de diferentes estratégias (intertextualidade – ao citar Ozzy Osbourne –, metáforas – ao comparar a internet a uma jiboia –), sumariza sua defesa. É possível solicitar aos alunos que, a partir dos dezessete (17) minutos, sejam tomadas notas das questões enunciadas pelo autor do videorresposta. De forma mais direta, o autor consolida seu posicionamento e, sem rodeios, estabelece que: “*todo ônus tem ônus*”.

Pirulla, antes de finalizar, retoma o título do vídeo e diz àquele que pretende se expor na internet a importância de se considerarem medidas de precauções para que esse sujeito esteja

blindado. O autor não especifica, detidamente, a forma de se blindar, mas retoma a ideia de adotar uma postura responsável e madura.

Finalizado o vídeo, sugerimos um novo momento de diálogo com os alunos a partir das questões a seguir. Nosso objetivo, neste momento, é sumarizar, expandir e estabelecer pontos de contato entre os ambos os vídeos com vistas a direcionar o aluno ao modelo da argumentação prática:

- vii. Levando em conta que Pirulla e Atila se propõem a defender uma Proposta de Ação, pondere:
 - a. Baseado em quê os autores se empenham a fazer isso? (Circunstâncias)
 - b. Eles partiram de quais preocupações? (Valores)
- viii. Tome como base a discussão realizada ao longo das aulas e considere a mesma situação hipotética do *segundo registro de aprendizagem*:
 - c. Você, um jovem de quatorze (14) anos de idade, tem um canal no *YouTube* cujo público-alvo é também adolescentes. Motivado pelo assunto discutido anteriormente – educação sexual –, você gravou um vídeo falando a respeito e se posicionando. Após acompanhar a discussão de Atila e Pirulla, você mudaria algo em seu vídeo? Buscaria de valer de outras estratégias? Considerou relevante ponderar outras questões? Discuta.

Especificamente, a questão (viii) visa oferecer a oportunidade de o aluno refletir a respeito de suas próprias práticas a partir da mobilização dos conceitos trabalhados ao longo da discussão. Valemo-nos, aqui, da proposta de Leitão: a busca por argumentos e contra-argumentos numa situação comunicativa é essencial para a (re)construção do conhecimento, afinal, “longe de indicar ausência de aprendizagem, marca um novo estado no processo de apropriação/entendimento do tema em questão” (LEITÃO, 2011, p. 28).

4.3.3. Sistematização e registro: rumo ao modelo de Fairclough e Fairclough (2012)

Após a discussão de ambos os vídeos, o professor deverá reforçar que estamos diante de uma argumentação voltada à defesa de Propostas de Ação, além de sinalizar que, por isso, se trata de uma proposta de análise para a argumentação prática, a qual pode ser aplicada não somente aos contextos analisados ao longo das aulas, como também, por exemplo, à redação

do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹²¹. Considerando o fato de que eles estão no último ciclo do Ensino Fundamental, é significativo, agora, fazer pontos de contato com os próximos anos escolares.

Isso posto, o professor fará a **sistematização** desta etapa da *jornada* de maneira integrada ao *registro de aprendizagem* e partindo dos conceitos depreendidos nos momentos de discussão de ambos os vídeos trabalhados.

Quadro 12 – Terceiro registro de aprendizagem

REGISTRO DE APRENDIZAGEM
<p>Ao longo das aulas, você pôde estudar a argumentação em diferentes dimensões. Hoje, você já sabe que argumentar pode se dar pela defesa de um ponto de vista, ou pela defesa de Propostas de Ação. Há diferentes situações cotidianas que requisitam de nós a ponderação de variados elementos a fim de se atingir um dado Objetivo.</p> <p>Analisamos, juntos, o vídeo dos <i>edutubers</i> Atila Iamarino e Paulo Miranda Nascimento (ou Pirulla, como ele é conhecido). Vimos que ambas as situações comunicativas em que os pesquisadores estão inseridos dizem respeito à chamada argumentação prática.</p> <p>Ao longo da discussão e dos questionamentos levantados em sala, seu professor anotou na lousa alguns termos, como: Circunstância; Valores; Objetivo; Proposta de Ação; Contra-Proposta de Ação; Relação Meio-Fim; Consequências (Positivas e Negativas).</p> <p>Sua tarefa agora é pensar numa forma de organizar esses constituintes num diagrama/<i>layout</i> em um modelo de etapas. Para tanto, você precisa avaliar algumas questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais poderiam ser as possíveis definições para cada um deles? 2. De que forma esses constituintes se conectam? 3. Há uma ordenação possível entre eles? Qual viria primeiro? E depois? <p>Para realizar seu diagrama, é importante que você considere as questões discutidas em aula.</p> <p>Você poderá fazer seu diagrama/<i>layout</i> de forma manuscrita ou, então, utilizando alguns programas gratuitos de edição, como, por exemplo, o <i>Canva</i> (https://www.canva.com/) ou o <i>Venngage</i> (https://infograph.venngage.com/templates/recommended).</p>

Fonte: atividade elaborada pela autora.

Valendo-se das *metodologias ativas de aprendizagem*, a atividade em questão busca fazer com que o aluno procure formas de sistematizar o conhecimento por meio de um mapa

¹²¹ Consideramos importante que o docente discuta, brevemente, sobre o ENEM e apresente de que forma a Argumentação prática pode ser identificada no exame em questão. Para este assunto, sugerimos que seja retomada a discussão realizada no primeiro capítulo da presente pesquisa.

mental cujas informações estão dispostas visualmente. Para tanto, ele deverá lançar mão de diferentes habilidades para compor um *layout* que estruture a proposta teórica.

Recomendamos que o aluno confeccione seu diagrama de forma manuscrita ou por meio de *softwares* gratuitos de *design*¹²². Ambos oferecem recursos variados para que se coloque na prática o pensamento visual.

A produção dos alunos deverá ser entregue ao professor para que ele possa verificar o raciocínio utilizado pelos alunos para construir seu *layout* da argumentação prática. O docente poderá sinalizar algumas observações no diagrama confeccionado pelos alunos, em especial, é importante analisar se os alunos: (i) conseguiram vislumbrar possibilidade de conexões entre os constituintes; (ii) estabeleceram relações hierárquicas/ordenações no diagrama e (iii) apresentaram definições (no diagrama ou à parte, complementando-o). Não é preciso que ele seja, agora, corrigido. A ideia é que as observações e as intervenções do professor visem provocar o aluno a refletir sobre sua própria produção.

O propósito de solicitar ao aluno que crie um modelo, mesmo sem um exemplo, é estimulá-lo cognitivamente a organizar seu raciocínio como ele achar melhor frente aos conceitos trabalhados. Com base nisso, é possível que apareçam desde esquemas menos rebuscados aos mais rebuscados, conforme ilustram as imagens abaixo:

Figura 26 – Possível diagramação elaborada como resposta à tarefa (opção 1)

Fonte: elaborado pela autora pelo aplicativo Canva.

¹²² Ambos os *softwares* sugeridos apresentam *design* intuitivo e de fácil manuseio. Para utilizar o Canva (<https://www.canva.com/>) ou o Venngage (<https://infograph.venngage.com/templates/recommended>), é preciso somente criar uma conta, fornecendo um endereço de e-mail válido e uma senha.

Figura 27 – Possível diagramação elaborada como resposta à tarefa (opção 2)

Fonte: elaborado pela autora pelo aplicativo *Canva*.

No início da próxima etapa desta *jornada*, o docente trabalhará com o *layout* produzido pelos estudantes, por isso é preciso que reforce à turma que esse *registro de aprendizagem* será utilizado no momento da aula.

4.4. Etapa 4: a argumentação prática e os gêneros textuais reivindicatórios

Quadro 13 – Quarta etapa: a argumentação prática e os gêneros textuais reivindicatórios

QUARTA ETAPA	
Objetivo	Sistematizar e compreender o modo como os constituintes da argumentação prática estão articulados. Utilizar o pensamento visual com vistas a facilitar a abordagem teórica abordada. Aprofundar os conhecimentos mobilizados anteriormente. Analisar a forma composicional de textos reivindicatórios: cartas de reclamação, carta aberta, petição, abaixo-assinado, manifesto. Analisar, em textos argumentativos reivindicatórios, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos empreendidos (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido em etapas posteriores.
Justificativa	Esta etapa se justifica, pois, a partir do aprofundamento e aplicação dos conhecimentos apreendidos anteriormente, leva idealmente o estudante a: (i) mobilizar habilidades de abstração e (ii) articular pontos de contato entre um modelo teórico e gêneros textuais de natureza reivindicatória.

Duração prevista	De 4 (quatro) a 6 (seis) aulas de 50 (cinquenta) minutos.
Materiais e recursos	Lousa, computador e/ou celular com acesso à internet, projetor, caderno de anotações do aluno.
BNCC	<p>(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições online (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas</p> <p>(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.</p> <p>(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão.</p> <p>(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i>; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de</p>

	<p>impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</p> <p>(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Estamos, agora, em nossa penúltima etapa da JD. Esperamos que, ao chegar até aqui, o estudante esteja munido não apenas de conceitos, mas, sobretudo, de ferramentas que garantam a aplicação, na prática, do que foi discutido e apreendido.

Assim sendo, esta etapa será dividida em dois momentos. No primeiro, apresentaremos uma releitura didática do *layout* oficial da argumentação prática de acordo com os princípios de Fairclough e Fairclough (2012). No segundo momento, serão trabalhados gêneros textuais de caráter reivindicatório.

Damos, portanto, início ao primeiro momento. Como sinalizamos desde o início desta JD, todas as novas etapas e aulas devem ser realizadas por meio de uma **sondagem**. Assim sendo, recomendamos que a sondagem seja feita de maneira lúdica com recursos digitais. O professor deverá dispor de um computador e os alunos – em grupos ou individualmente – de um celular, computador ou *tablet*.

A proposta é que a retomada do que foi, até agora, trabalhado seja feita por um dos aplicativos sugeridos a seguir: *Kahoot*¹²³, *Mentimeter*¹²⁴ ou *Plickers*¹²⁵. Todos apresentam, em alguma medida, funcionamento semelhante. A ideia é que, por meio desses aplicativos, os alunos engajem-se a participarem da aula. Além disso, utilizá-los oferece a possibilidade de o

¹²³ Para saber mais sobre o *Kahoot* (disponível em: <https://kahoot.it/>), sugerimos que o professor consulte a videoaula produzida pelo professor Vinicius Diamantino, do canal DeProfPraProf (disponível em: <https://youtu.be/6MWUMYmAlmo>).

¹²⁴ Para saber mais sobre o aplicativo *Mentimeter* (disponível em: <https://www.mentimeter.com/>), recomendamos que o professor assista à videoaula também produzida pelo professor Vinicius Diamantino (disponível em: <https://youtu.be/4gl8v9sPO0M>).

¹²⁵ Para saber mais sobre o modo como funciona o aplicativo *Plickers* (disponível em: <https://www.plickers.com>), sugerimos que o professor consulte a página CIENSINAR, da Universidade Federal de Juiz de Fora (disponível em: <https://www.ufjf.br/ciensinar/2020/04/23/plickers-testando-os-conhecimentos-de-seus-alunos-praticamente-sem-internet/>). Lá o docente encontrará informações detalhadas sobre a ferramenta.

professor realizar, com facilidade e em tempo real, o levantamento de dados, uma vez que emitem o resultado das respostas dos alunos de maneira instantânea.

O professor elaborará questões – de múltipla escolha e/ou de verdadeiro ou falso – que retomam aspectos essenciais da argumentação, inclusive, da argumentação prática. Os aplicativos sugeridos permitem que os estudantes interajam de forma ativa na aula.

Utilizaremos como exemplo o *Plickers*. A plataforma permite a aplicação de testes, assim como os demais aqui sugeridos, porém tem a vantagem de não precisar de conexão à internet para sua realização.

Os alunos respondem às perguntas através de cartões de resposta, que são gerados pela plataforma e impressos previamente pelo professor. O docente computa as respostas dos alunos na plataforma, e os dados sobre o rendimento são emitidos automaticamente pelo aplicativo, permitindo a identificação de dificuldades de aprendizagem e/ou necessidade da retomada de determinado assunto trabalhado em sala¹²⁶. (CIENSINAR, 2020, [s.p.])

O professor determinará quais questões deverão ser respondidas pelos alunos, as quais, sugerimos, podem se pautar nos conceitos abordados durante as sistematizações e de acordo com as discussões empreendidas com os alunos nas etapas anteriores.

Feita a retomada, damos início à **atividade**. O professor deverá entregar o terceiro *registro de aprendizagem* avaliado e levantar alguns questionamentos à sala, como:

- i. De qual lógica eles partiram para construir o diagrama?
- ii. Quais critérios foram adotados para organizar os constituintes?
- iii. Quais informações da discussão realizada em classe foram recuperadas para que o *layout* pudesse ser montado?

Após esse levantamento, o professor – que já terá cotejado os diagramas confeccionados pelos alunos – poderá dizer à turma quais padrões foram identificados de forma geral. É válido, também, colocar outros questionamentos aos estudantes, como, por exemplo: (i) de que forma identificar esses constituintes pode contribuir para compreender a situação argumentativa?; (ii) o quanto conhecer a maneira pela qual essa rede é estruturada – e interligada – pode auxiliar a análise de textos argumentativos (sejam eles orais ou escritos)? O

¹²⁶ Caso o professor não disponha de recursos digitais ou de impressão, a mesma metodologia poderá ser aplicada, mas de forma manuscrita ou mesmo em forma de competição oral de equipes – divide-se a turma em grupos e verifica-se quais acertam mais a exemplo do antigo programa “Passa ou repassa”.

professor precisa estar atento às respostas para que possa partir delas e, pouco a pouco, ir sinalizando que dispor dessa ferramenta permite descrever e explicar o movimento de textos de visada argumentativa prática.

Acreditamos que a proposta, apesar de complexa, pode garantir bons resultados, uma vez que os alunos terão a oportunidade de reconhecer que a tomada de decisão envolve que os atores sociais considerem e ponderem diferentes fatores. Justamente por isso, sugerimos que o professor utilize a figura 28, a seguir, e peça aos estudantes para que identifiquem de que maneira os constituintes (Circunstância; Valores; Objetivo; Proposta de Ação; Contra-Proposta de Ação; Relação Meio-Fim; Consequências (Positivas e Negativas)) poderiam estar dispostos no modelo agora apresentado.

Figura 28 – Releitura didática do *layout* de argumentação prática proposto por Fairclough e Fairclough (2012)¹²⁷

Fonte: elaborado pela autora.

¹²⁷ O modo como a imagem deve ser preenchida está explicitado na figura 29.

O diagrama em questão – por nós elaborado – apresenta os constituintes em “etapas”. O propósito, de **caráter didático**, é uma forma de estimular os alunos a (re)construir a conexão entre os constituintes. Em outras palavras, a figura 28 é um meio para que os estudantes compreendam o processo de uma argumentação orientada a Propostas de Ação.

Por isso, então, é importante que o professor sinalize aos estudantes que esse diagrama está muito próximo do que é a argumentação prática e, por isso, é significativo que recuperem a discussão acerca dos vídeos realizada na terceira etapa. Inclusive, é de extrema valia que levem em conta o *layout* elaborado por eles próprios e estabeleçam a conexão com as definições que também criaram para cada elemento.

Reconhecemos que a figura 28 não recobre a complexidade de relações do *layout* proposto por Fairclough e Fairclough (2012), especialmente por nossos objetivos serem distintos. Dessa forma, ponderamos que, possivelmente, os alunos possam ter partido – considerando as atividades, discussões realizadas na terceira etapa e dos modelos sugeridos para cumprimento do último registro – de um pensamento semelhante ao que está disposto na figura em questão e, por isso, adaptamos o modelo teórico original para esse público com o propósito de demonstrarmos um “passo-a-passo” de construção de uma argumentação prática.

Sugerimos que o mapeamento seja realizado de forma oral e coletiva. O professor, ao projetar a imagem, estimula os alunos a se engajar para resolver a questão que está sendo ali colocada, ou seja, os alunos devem mobilizar-se para tentar completar o quadro e lançar hipóteses sobre qual seria o melhor lugar para colocar os constituintes. O professor tem o papel de questionar os alunos e dar a eles o benefício da dúvida, questionando-os: “será mesmo que aqui é o melhor lugar? Se sim, por quê?”. É possível também adaptar a atividade à modalidade escrita. Para tanto, o professor pode disponibilizar a figura aos alunos, e – individualmente ou em grupo – a questão colocada deverá ser resolvida.

Uma vez finalizada a atividade, é esperado que o docente, então, valha-se das discussões e apresente de que modo pode ser analisada a estrutura de uma argumentação voltada a Propostas de Ação que visam mudar o curso da realidade.

A fim de concretizar esse objetivo, portanto, pautamo-nos no *layout* de argumentação prática idealizado por Fairclough e Fairclough (2012), bem como nas expansões realizadas por Gonçalves-Segundo (2019) para, agora, apresentar uma releitura do modelo, considerando o caráter didático de nossa proposta. Para isso, baseamo-nos nos princípios do *pensamento*

*visual*¹²⁸ para apresentar um *diagrama* – dividido em três figuras (29, 30 e 31) –, o qual visa contemplar minimamente a complexidade das relações entre os constituintes ao mesmo tempo que considera sua utilização em sala de aula.

¹²⁸O *design thinking* é uma abordagem que pode ser aplicada a diversas áreas profissionais, inclusive à educação. Neste meio, propõe-se que o aluno seja visto como um colaborador ativo na sala de aula e não mero receptáculo de informações. Assim, um dos objetivos dessa proposta é o de que o conteúdo escolar seja apresentado de forma a facilitar sua visualização, ou seja, tornando-o mais tangível aos alunos. Para maior aprofundamento acerca dessa metodologia recomendamos a obra *Design thinking para educadores* (disponível em: https://designthinkingforeducators.com/DT_Livro_COMPLETO_001a090.pdf).

Figura 29 – Releitura didática do *layout* de argumentação prática proposto por Fairclough e Fairclough (2012), considerando as expansões de Gonçalves-Segundo (2019) – visão geral

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 30 – Releitura didática do *layout* de argumentação prática proposto por Fairclough e Fairclough (2012), considerando as expansões de Gonçalves-Segundo (2019) – sobre os Valores

Tem potencial para:

1. Restringir o conjunto de ações a ser proposto
2. Delimitar o **objetivo** que deve ser alcançado
3. Sustentar a seleção e a descrição das **circunstâncias** que caracterizam o estado-de-coisas indesejável ou inaceitável, a partir do qual o problema prático se origina

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 31 – Releitura didática do *layout* de argumentação prática proposto por Fairclough e Fairclough (2012), considerando as expansões de Gonçalves-Segundo (2019) – sobre a Proposta de Ação

Fonte: elaborado pela autora¹²⁹.

¹²⁹ As imagens utilizadas ao longo das releituras didáticas foram adquiridas no site *RawPixel* (disponível em: <https://www.rawpixel.com/>).

O professor, ao apresentar as figuras aos alunos, fará a retomada do que vinha sendo trabalhado ao longo das atividades, agora, de maneira aprofundada e detalhada.

Logo, é essencial que os alunos compreendam que estamos diante de um modelo orientado a explicar o movimento argumentativo voltado à defesa de **Propostas de Ação**. Por conta de nosso objetivo nesta etapa, optaremos por aplicá-lo a um contexto **deliberativo**, ou seja, sob essa perspectiva, **diferentes** alternativas de ação são examinadas e discutidas com o objetivo de que **uma** decisão seja tomada para que haja mudanças no curso da realidade.

A figura 29 pode auxiliar o estudante a compreender que um *agente*, filiado a um discurso e, por consequência, assentido em determinados **Valores**, realiza a leitura das **Circunstâncias** (estado-de-coisas atual)¹³⁰. A partir dessa análise, um *problema*¹³¹ é encontrado e, uma vez detectado, uma *forma de ação* é requisitada. Essa forma consiste, por sua vez, numa **Proposta de Solução** cujo **Objetivo** é alterar o estado atual da situação – avaliada como indesejável, inaceitável ou aprimorável – conforme releitura a partir da obra de Fairclough e Fairclough (2012) sugerida por Gonçalves-Segundo (2019). Essa proposta de solução é comparada a outras, submetida à análise das possíveis **Consequências Negativas** de sua aplicabilidade e avaliada a partir dos Valores que embasam o *juízo* do orador¹³².

Tal encadeamento, como mostram as figuras (em especial, a figura 30) permite dizer, portanto, que os Valores constituem a base de todo o movimento argumentativo, posto que podem sustentar a descrição das Circunstâncias, delimitar o Objetivo a ser alcançado, bem como regular e restringir o conjunto de ações propostas (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 120).

Consideramos essencial que o professor utilize como exemplo, no momento da explicação, os textos trabalhados em classe. Isso permitirá que o aluno consiga estabelecer conexões entre o que foi discutido e o que está sendo colocado agora no momento de sistematização do conteúdo.

¹³⁰ Mais uma vez, recordamos, assim como na nota 116: “no segundo capítulo desta dissertação, apresentamos, no quadro 3, um detalhamento acerca dos tipos de Circunstâncias atuantes no diagrama de argumentação prática conforme proposto por Gonçalves-Segundo (2019). Destarte, caso o professor queira, é possível utilizá-lo nessa aula, adaptado ou não, para sistematização de conceitos.”

¹³¹ Consideramos importante ressaltar que a ideia de *problema prático* está ligada à atividade argumentativa orientada à uma ação/decisão que resulte em mudanças no curso da realidade (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019).

¹³² É importante destacar que, embora tenhamos montado o *layout* e o explicado nessa ordem, é claro que nem sempre textos reais seguirão essa sequência. Por isso, o docente precisa, ao longo de sua explanação aos alunos, também deixar claro que esses elementos não necessariamente se materializam nos enunciados nesse caminho – prova disso são os próprios vídeos assistidos na etapa anterior. Por exemplo, no vídeo de Atila Iamarino, as Circunstâncias são abordadas de maneira fluída, mas não necessariamente de maneira prévia às Consequências Positivas da Proposta de Ação. A ideia é que os estudantes entendam que esse diagrama procura estabelecer conexões entre seus constituintes e mostrar como estão encadeados entre si.

Quanto à figura 31, é significativo apontar aos estudantes que, uma vez instaurado o dissenso, existe a possibilidade de haver, na argumentação prática, pelo menos¹³³, dois enquadramentos: (i) um problema prático orientado a alternativas de ação e (ii) um problema prático orientado às motivações para ação.

No primeiro caso, o número de alternativas não é, em princípio, definível, e a interação volta-se não só à defesa de propostas, como também à refutação de outras, de forma que, muitas vezes, a adesão a uma delas resulta de uma resistência maior à crítica. Nesse sentido, a pergunta norteadora seria: “o que deve ser feito para alcançar os Objetivos?”. No segundo caso, por sua vez, o número de alternativas é reduzido a dois, na medida em que o dissenso se resume a aprovar ou barrar o projeto em pauta. Assim, a pergunta norteadora seria “tal Proposta de Ação deve ou não ser efetivada?”. Sob essas possibilidades, pode-se ponderar se a Proposta de Ação é um dever, obrigação ou necessidade; ou ainda, se ela é correta ou errada, boa ou ruim, pertinente ou não.

Pode-se dizer, então, com base em Gonçalves-Segundo (2019), que sendo a argumentação prática apoiada num raciocínio condutivo, a avaliação da Proposta de Ação leva em conta fatores como: (i) EFICÁCIA (a Proposta de Ação pode levar, de fato, à realização dos Objetivos?), (ii) VIABILIDADE (há, no atual momento, possibilidades reais de colocar a Proposta em prática?), (iii) EFICIÊNCIA (quais serão os recursos e/ou esforços a serem empregados a fim de efetivar a Proposta?), (iv) INOFENSIBILIDADE (a Proposta, se efetivada, terá efeitos adversos? Se sim, qual outra proposta (Contra-Proposta) poderia ser sugerida?), (v) BENEFICIAMENTO (a Proposta apresenta potencial para gerar Consequências Positivas¹³⁴ não diretamente associadas ao estado futuro visado?) e (vi) (DES)RESPEITO AOS VALORES (a mudança proposta está de acordo com os compromissos éticos e morais do grupo?).

Finalizado o momento de sistematização, recomendamos que o professor peça aos alunos para que comparem com o primeiro diagrama por eles realizado no *terceiro registro de aprendizagem* e levante questionamentos, como: “o que mudou?”, “o quão eficiente é seu

¹³³ Como bem destaca Gonçalves-Segundo (2019), é possível que haja outros enquadramentos, mas, independentemente da situação, o dissenso encontra-se orientado a projetos de mudança/intervenção de realidade; além disso, foca-se em problemas que envolvam alternativas.

¹³⁴ Consequências Positivas são colocadas como fatores para decidir acerca de uma Proposta de Ação. Tendo isso em vista, podemos compreendê-las como: (i) Consequências vislumbradas a partir da implementação da Proposta de Ação que colaborariam no sentido de levar ao alcance dos Objetivos e (ii) Consequências vislumbradas a partir da implementação da Proposta de Ação que sejam vistas como positivas em face dos Valores dos participantes da deliberação e em face de outros Objetivos do grupo.

primeiro mapeamento?”, “quais as falhas?”, “quais os pontos fortes?”. Essa é uma atividade que visa promover uma (auto)reflexão.

É significativo que o professor também apresente a título de ilustração o quadro original de Fairclough e Fairclough (2012) – figura 6 – e diga a eles que o que está sendo agora trabalhado trata-se de uma teoria que vem sendo estudada nas Ciências da Linguagem (e que, muito possivelmente, no futuro, irá compor o quadro das propostas teóricas a respeito da argumentação, à semelhança da linha histórica realizada na primeira etapa desta *jornada*). A ideia é estabelecer pontos de contato entre as aulas já realizadas.

Concluída, pois, essa atividade de **sistematização**, consideramos importante aplicar, no *registro de aprendizagem*, os conceitos apreendidos. Para tanto, o professor deve – a fim de já preparar os alunos para a próxima etapa desta *jornada* – perguntar se eles conhecem gêneros textuais que apresentam caráter reivindicatório. Nesse momento, é importante que o professor explicito o que significa “reivindicar” algo¹³⁵.

Os alunos poderão oferecer algumas hipóteses. Recomendamos que o docente, então, apresente alguns gêneros ilustrativos, como carta aberta, abaixo-assinado, manifesto ou, até mesmo, sequências de postagens nas redes sociais com esse teor (novamente, é possível buscar vídeos do *YouTube* ou sequências de *tweets*, postagens do *Facebook* etc.).

Para melhor aprofundamento no estudo desse gênero, o professor pode dividir a sala em, pelo menos, três grupos. Cada grupo ficará responsável por pesquisar um gênero (abaixo-assinado, manifesto ou carta aberta, por exemplo), pois será aplicada a metodologia de aprendizado de *rotação por estação de trabalho*¹³⁶. De acordo com Alcântara (2020, p.16):

Na Rotação por Estações de Aprendizagem, o professor cria um tipo de circuito dentro da sala de aula. Em cada uma das estações há uma atividade diferente proposta sobre uma temática central de acordo com o objetivo da aula. As atividades de cada estação embora diferentes e independentes devem ser articuladas a partir do foco definido e os estudantes devem transitar pelo circuito percorrendo em todas as estações. Ao final deve-se avaliar todo o percurso e discutir as aprendizagens construídas.

¹³⁵ De acordo com o dicionário Caldas Aulete *on-line*: “(re:i.vin.di.ca.ção) sf. 1. Ação ou resultado de reivindicar, de reclamar aquilo pelo qual se tem direito ou se considera ter direito (reivindicação salarial)”.

¹³⁶ Sugerimos que o professor assista ao vídeo produzido pelo Instituto Crescer (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QUBGupaK13U&ab_channel=InstitutoCrescer) como forma de facilitar a compreensão da metodologia em questão. Recomendamos, igualmente, que o docente conheça a obra de Alcântara (2020). A autora apresenta um guia prático de utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem (disponível em: http://www2.ugb.edu.br/Arquivossite/Editora/pdfdoc/Guia_De_Metodologias_Ativas.pdf).

Aplicando ao nosso caso: todos trabalham em torno de um mesmo tema (o estudo de textos reivindicatórios), mas cada grupo/estação está destinado a um gênero. A partir disso, sugerimos que o professor oriente os alunos a pesquisarem previamente (i) sobre o gênero e (ii) um exemplo desse gênero de forma que, juntos, possam compartilhar o que descobriram a respeito. Uma estação/grupo ficará responsável por pesquisar sobre o gênero abaixo-assinado; outra, por manifesto; e assim sucessivamente conforme a definição do docente. A proposta é que, em vez do professor apresentar o gênero, os alunos sejam os responsáveis por pesquisar cada um deles.

Uma vez feita essa separação, cada grupo se reunirá em sua respectiva estação de trabalho e, coletivamente, construirão suas pesquisas. Indicamos que esse primeiro momento dure de dez a quinze minutos por conta dos aspectos a serem observados e que serão determinados pelo professor¹³⁷. Após esse período, há a primeira rotação: dois alunos do grupo responsável, por exemplo, pelo estudo da carta aberta, permanecem na sua estação e os demais migram para as outras. Esses dois estudantes, receberão os demais colegas e deverão explicar a eles sobre o gênero. Dessa forma, a proposta é que os estudantes passem pelas diferentes estações de forma a garantir que todos tenham essa possibilidade.

Com isso, deverão ser feitas duas rotações. Quando todos retornarem à sua estação de base, os que passaram pelos demais grupos, deverão compartilhar com seus colegas que ficaram na estação o que aprenderam sobre os gêneros trabalhados nos demais grupos. A figura abaixo ilustra esse processo:

¹³⁷ Expomos esses pontos após a próxima figura, mas já adiantamos que além de buscar sobre a estrutura composicional, os alunos devem também encontrar um exemplo real de seu gênero.

Figura 32 – Estudo de textos reivindicatórios por meio da metodologia de *rotação por estação de trabalho*

Fonte: elaborado pela autora pelo aplicativo *Canva*.

Na figura 32, apresentamos um exemplo de como pode ser feita a organização da turma. Consideramos essencial que o professor oriente os estudantes para que, no momento da pesquisa e apresentação do gênero, levantem os seguintes pontos:

- Quanto ao **gênero** em si:
 - i. De que modo o gênero está estruturado? (estrutura composicional)
- Quanto ao **exemplo** de texto reivindicatório coletado:
 - i. Qual a linguagem?
 - ii. Qual o público-alvo?
 - iii. De que maneira o movimento argumentativo foi realizado?
 - iv. Aquele que argumenta no texto em questão, apresenta de forma clara um problema?
 - v. É possível identificar a situação/Circunstância?
 - vi. De que forma a linguagem é moldada em direção ao público-alvo?
 - vii. Há Propostas de Ação?
 - viii. É possível identificar as Consequências Positivas dessa Proposta de Ação? E as negativas? São colocadas? Se não são, quais poderiam ser?

A ideia é a de que os alunos possam (re)conhecer não apenas a estrutura composicional do gênero, como também identificar quais constituintes da argumentação prática são mobilizados no exemplo de texto coletado. Ainda, por tratar-se do *registro de aprendizagem*, sugerimos que o docente peça que as respostas a essas questões sejam elencadas por escrito como forma de relatório a ser entregue ao final da aula ao professor.

Após todos os estudantes terem passado pelas estações de trabalho, o professor deverá pedir, como complementação do relatório inicial, que cada grupo estabeleça paralelos com os demais gêneros pesquisados pelos outros grupos – os quais também devem ser registrados, então, na mesma folha. Nessa segunda parte de seu registro, as possibilidades são variadas, ou seja, é possível que os estudantes organizem sua resposta por meio da construção de um mapa mental ou que exponham em texto os dados apreendidos. Independente da forma, o importante é que eles consigam organizar e consolidar pontos de contato com os conceitos sistematizados ao longo desta etapa.

Quanto à intervenção do professor ao longo da atividade, ele poderá acompanhar os grupos durante a rotação e esclarecer possíveis dúvidas, e, no momento da comparação entre as pesquisas, auxiliar os grupos individualmente fazendo correções e apontamentos necessários.

Em suma, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer de maneira detalhada a argumentação prática, bem como ter contato com diferentes gêneros reivindicatórios. A última etapa desta *jornada* visa ser nosso ponto de chegada, uma vez que, agora, os alunos terão a oportunidade experimentar sua própria realidade a partir de diferentes pontos de vista.

4.5. Etapa 5: aplicação de conceitos em um projeto estudantil coletivo

Quadro 14 – Quinta etapa: aplicação de conceitos em um projeto estudantil coletivo

QUINTA ETAPA	
Objetivo	Garantir que os alunos tenham a oportunidade de aplicar de forma prática o que foi aprendido ao longo da JD. Executar um projeto – articulado em diferentes fases – e assegurar que os estudantes sejam incentivados, diante de uma dada situação, a criar e implementar um plano de ações. Aproximar atividades às experiências possíveis de serem vividas no cotidiano. Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão. Permitir que os estudantes se engajem ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. Permitir que o discente, na posição do outro, compreenda pontos de vista diferentes do seu. Mobilizar contradiscursos e contrapropostas. Expandir e aplicar os constituintes da argumentação prática.
Justificativa	Esta etapa, configurada como uma minijornada, se justifica, pois leva idealmente o estudante a: (i) aprofundar e efetivar os conhecimentos apreendidos em momentos anteriores; (ii) aplicar, em contexto comunicativo próximo à realidade do discente, os constituintes da argumentação prática; (iii) a compreender que a análise de uma situação-problema pressupõe o domínio de outras áreas do saber – seja de modo multi ou interdisciplinar. Acerca do último ponto, o projeto pode ser uma oportunidade de mobilizar e integrar dirigentes escolares e docentes de diferentes áreas do conhecimento.
Duração prevista	De 8 (oito) a 12 (doze) aulas de 50 (cinquenta) minutos.
Materiais e recursos	Lousa, computador e/ou celular com acesso à internet, projetor, caderno de anotações do aluno.

BNCC	<p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p> <p>(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).</p> <p>(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.</p> <p>(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.</p> <p>(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.</p> <p>(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (<i>sites</i>, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.</p> <p>(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.</p>
------	--

Fonte: elaborado pela autora.

Na próxima seção, faremos uma apresentação geral do projeto que será empreendido. Assim, o docente consegue ter noção do todo que compõe a quinta etapa. Em seguida, há o detalhamento de cada fase.

4.5.1. Proposta geral da quinta etapa

Chegamos à última etapa da *jornada*. Ao longo das atividades anteriores, os estudantes puderam vivenciar o papel do analista do discurso alheio e de pesquisador. Além disso, tiveram contato com diferentes gêneros textuais, conceitos e adquiriram ferramentas para, agora, elaborar um projeto que visa trabalhar habilidades argumentativas diversas: pesquisa do problema, coleta de ponto de vista dos diversos atores envolvidos, pesagem de prós e de contras, formulação do argumentário e produção de gêneros discursivos diversos articulados em rede. Apresentaremos, então, a delineação geral de tal projeto para, depois, detalhar cada uma de suas fases.

Destarte, nossa ideia, com base nos trabalhos de Fairclough & Fairclough (2012) e Gonçalves-Segundo (2019), é convidar o aluno a analisar uma situação que esteja ocorrendo em sua escola e que venha, de certa forma, causando incômodo para ele e seus colegas. Podem ser problemas de ordem diversa: uma relação conflituosa entre turmas diferentes, um intervalo entre aulas que não oferece – sob a perspectiva de um grupo – tempo suficiente ou, ainda, um intervalo entre as provas bastante reduzido. O que importa é, antes, levantar esse questionamento com os próprios discentes e eles serem os responsáveis por indicar situações-problema comuns.

Elencadas, os alunos deverão formar grupos que se filiem a um mesmo discurso e mesma situação-alvo, ou seja, a turma estará dividida em pequenos *endogrupos*. Por se tratarem de polêmica do universo escolar, muito provavelmente, o *exogrupo* será a coordenação ou direção, responsáveis por organizar a dinâmica pedagógica.

Com isso, cada grupo, valendo-se das ferramentas aprendidas, sobretudo, na quarta etapa desta *jornada*, irá ponderar as ações a serem tomadas. É importante que saibam realizar sua reivindicação estruturadamente em formato de um texto cujo gênero será escolhido pelo grupo também.

Justamente, por isso, um dos objetivos desse projeto é permitir que os alunos sustentem seus pontos de vista, além de compreenderem o ponto de vista do outro e os argumentos que ambos utilizam para validar seu discurso. Assim sendo, posteriormente, em forma de oficina,

os grupos trocarão seus textos entre si: o grupo A, por exemplo, que defende ser necessário um intervalo de tempo maior entre as provas, trocará seu texto com o grupo B, que é contra a proibição do uso de vestimentas que não façam parte do uniforme escolar. O objetivo é garantir que os alunos antevejam possíveis críticas e busquem, previamente, formas para minimizar brechas em seus discursos.

Por meio de rubricas, cada grupo irá avaliar o texto do outro, colocando-se necessariamente na posição de *oponente*, pois ele irá vestir a máscara discursiva referente à direção/coordenação. Feitas as considerações sugerimos que sejam organizados momentos para que os próprios grupos conversem, diretamente, com o (seu real) *exogrupo* a fim de compreender as razões que os leva(ra)m a adotar as medidas questionadas. Consideramos igualmente significativo conversar, se possível, com outras turmas e com outros professores para saber seus posicionamentos.

O produto final poderá ser a produção de diferentes gêneros reivindicatórios, tais como os estudados na etapa anterior, que apresentem propostas de solução para o problema identificado. Evidentemente, antes de darmos início à descrição detalhada da proposta, sinalizamos a importância de o professor conversar, previamente, com a direção/coordenação escolar e apresentar a atividade a ser desenvolvida, os objetivos e sinalizar que não há o intuito de realizar um “motim” na escola, mas, sim, assegurar que os estudantes estejam munidos de ferramentas para argumentar. Mais do que isso, os estudantes – que, não raro, sinalizam sua insatisfação com algo – deverão entender o ponto de vista de outras pessoas para, somente assim, reivindicar uma defesa¹³⁸.

Por meio da criação de um *projeto*, é possível, de maneira organizada e planejada, integrar os momentos de conversa com a direção/coordenação e, também, docentes de outras

¹³⁸ Ao longo do primeiro capítulo desta pesquisa, sinalizamos o fato de algumas instituições solicitarem ao professor decoro ao trabalhar certas temáticas, como, por exemplo, o tema “doutrinação política”. É válido, no entanto, lembrar que a proposta redacional de 2019 do vestibular da Unicamp (disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/08/Reda%C3%A7%C3%A3o-2019.pdf>) solicitou que os candidatos confeccionassem um abaixo-assinado encaminhado à direção da escola, em nome dos estudantes, no qual deveriam apresentar sua reivindicação e indignação quanto ao não posicionamento da instituição que foi palco da seguinte situação: a professora de Filosofia do colégio recebeu ofensas e ameaças anônimas por suposta tentativa de doutrinação política, ao ter iniciado o curso sobre as origens da Cidadania e dos Direitos Humanos modernos com o textos de Teócrito de Corinto, filósofo grego. Diante disso, antevendo que a atividade que propomos nesta etapa da *jornada* pode vir de encontro aos Valores a que a instituição escolar se filia, apresentamos uma razão que dialoga com o caráter utilitarista da argumentação, mas que, por ora, pode servir como mais um argumento ao professor de forma a garantir sua aplicação.

disciplinas. Em suma, por se tratar de uma atividade dividida em diferentes fases, indicamos que o professor disponibilize ao aluno, logo na primeira aula, um roteiro¹³⁹.

Quadro 15 – Roteiro do projeto

Turma	9º ano ()	
Nome do grupo		
Defesa do grupo		
Gênero textual		
Integrantes		
FASES PARA O DESENVOLVIMENTO		
Número	Objetivos	Concluída em:
Fase 1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta. • Divisão dos grupos. • Escolha da defesa. • Discussão sobre as ações. 	
Fase 2	<ul style="list-style-type: none"> • Confecção do mapa. 	
Fase 3	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha do gênero. • Confecção do texto reivindicatório. 	
Fase 4	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das rubricas. • Retomada do modelo da argumentação prática. • Explicação do funcionamento da oficina. 	
Fase 5	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina: troca entre os grupos. • Preenchimento da rubrica. 	
Fase 6	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da correção dos pares. • Organização dos grupos para o embate oral. 	
Fase 7	<ul style="list-style-type: none"> • Embate oral 	
Fase 8	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o oponente. 	

Fonte: elaborado pela autora.

¹³⁹ Destacamos que o professor pode realizar a divisão das fases por aulas, ficando a critério do docente adotar o sistema que julgar melhor; no entanto, a fim de manter o padrão que seguimos nessa *jornada*, deixaremos as indicações de modo abrangente. Apresentamos, no quadro 15, uma sugestão de modelo.

4.5.2. Proposta detalhada das fases do projeto

Passemos agora, portanto, à descrição de cada fase. Evidentemente, a **primeira** tratará da apresentação da proposta aos alunos. Lançando mão do conhecimento de cada uma das etapas as quais os alunos percorreram, mas, especialmente, da quarta, o professor deverá – utilizando a nomenclatura do modelo de Fairclough e Fairclough (2012) – realizar um momento de discussão com os alunos. Todo estudante sempre tem algo a questionar – ou reclamar – quanto às medidas adotadas pela escola. Algumas turmas deixam mais explícitas sua insatisfação, outras são mais discretas, entretanto sempre haverá algo que as incomode.

A tarefa do docente é provocar os alunos e convidá-los a analisar as Circunstâncias em que estão inseridos a fim de identificar uma situação-problema que seja avaliada como indesejável, inaceitável ou aprimorável – conforme releitura da obra de Fairclough e Fairclough (2012) sugerida por Gonçalves-Segundo (2019). Partiremos da ideia de que há várias questões que não dialogam com os Valores dos estudantes.

Uma vez analisadas as Circunstâncias e identificado um problema que seja comum a determinados grupos da sala, atenhamo-nos a quatro situações hipotéticas: (i) provas a cada quinze dias; (ii) curto tempo do intervalo; (iii) proibição do uso de vestimentas que não façam parte do uniforme escolar e (iv) permissão para usar a quadra durante os finais de semana – os alunos perceberão que o que une cada um deles é a filiação a um mesmo discurso. Ou seja, o ponto de vista é semelhante e, por consequência, engajados na mesma causa, todos do *endogrupo* buscarão formas de sustentar a defesa.

A análise das Circunstâncias levará, então, a identificação de um *exogrupo* – um *oponente* com um ponto de vista diferente –, afinal, “um discurso argumentativo constitui-se em relação a outro discurso argumentativo” (AQUINO, 2015, p. 243). Este outro discurso, sustentado por outro grupo, provavelmente, a direção escolar – responsável por organizar o calendário de provas, o tempo do intervalo e regras quanto ao uso do uniforme – deverá ser convencido de que o problema identificado pelos alunos é pertinente e que, de alguma forma, deverá ser solucionado.

Como dito, os alunos deverão ser divididos em grupos, os quais devem ser, idealmente, em números pares, uma vez que, na terceira fase, trocarão suas produções, em formato de oficina, com outros grupos. Feita a divisão, cada um escolherá sua defesa e, entre os seus integrantes, refletirão sobre algumas questões, como:

- i. Qual é a situação analisada?
- ii. Qual problema identificado?
- iii. Quais as Consequências desse problema?
- iv. O que está sendo requerido?
- v. Qual o Objetivo de reivindicar essa causa?
- vi. Quem está solicitando uma Solução?
- vii. Quais Preocupações jamais devem estar longe de vista?
- viii. Qual poderia ser uma possível Solução?
- ix. Quais as Consequências Positivas?
- x. Quais as Consequências Negativas?
- xi. Há mais de uma Proposta em relação a esse problema?

Nesse momento, o professor deve lembrá-los de que esses são os mesmos questionamentos realizados quando se pensa sob o viés da argumentação prática. Inclusive, consideramos interessante que o professor projete na lousa o *layout* produzido na quarta etapa.

Na **segunda fase**, os alunos deverão retomar a discussão que realizaram sobre as ações na primeira, e, agora, formalizar os registros. Pontuamos ser interessante que os estudantes distribuam suas análises num diagrama, uma vez que a visualização das informações poderá facilitar a compreensão da questão que eles têm em mãos. Sugerimos, inclusive, que utilizem o mesmo aplicativo das etapas anteriores (*Mind Meister*), uma vez que o *software* permite a criação coletiva.

Figura 33 – Análise das Circunstâncias (fase 2)

Fonte: elaborado pela autora por meio do aplicativo *Mind Meister*.

Recomendamos que o professor acompanhe o desenvolvimento de cada grupo, todavia ponderamos a respeito de sua intervenção. Acerca disso, concluímos que há três possibilidades: (i) intervenção imediata do professor; (ii) intervenção a posteriori e (iii) sem intervenção.

Para debater essas possibilidades, pensamos um paralelo com a proposta dos papéis argumentativos detalhados por Plantin (2008[1996]), ainda que o autor não tenha se detido sobre intervenções precisamente.

Plantin (2008[1996]), ao propor um modelo de argumentação a partir de um conjunto de noções definidas no quadro dialogal, encarrega-se de distribuir os papéis argumentativos em três atos fundamentais: (1) *proponer* → sustentado pelo proponente, (2) *opor-se* → sustentado pelo oponente e (3) *duvidar* → sustentado pela posição do terceiro.

Figura 34 – Esquema argumentativo de Plantin (2008[1996])

Fonte: reelaboração, com expansões próprias, feita pelo software Yed Graph Editor a partir de Plantin (2008[1996], p. 70).

Dessa forma, na concepção interacionista, o jogo argumentativo é inicialmente definido como uma interação entre o *proponente* (que enuncia e sustenta o discurso de proposição) e seu confronto com um *opponente* (que enuncia e também sustenta um contradiscurso e contrapropostas). O *terceiro* não se alinha com nenhum discurso, transformando, geralmente, de forma cética, a oposição em pergunta.

No que diz respeito ao *terceiro* ainda, cabe a ele a função de questionar e, a partir das respostas que recebe, avaliar os movimentos argumentativos do proponente e/ou do oponente. A sua postura pode variar, porém se mantém constante em realizar perguntas, ou seja, o quanto ele demonstra se envolver, inclusive emotivamente, com o debate é variável, entretanto

continua lançando dúvidas para fomentar a discussão. Logo, o terceiro, ao gerar questionamentos, torna o proponente e o oponente mais responsáveis e mais críticos quanto à sua argumentação, o que o faz ocupar uma função essencial em termos de troca argumentativa.

Desse modo, a questão que deixaremos na mão do docente é: qual papel será exercido?

- i. **Intervenção imediata:** o professor confecciona com os alunos os textos, atuando de forma direta e imediata nas ideias do grupo, sugerindo modificações no ato da produção escrita e na discussão.
- ii. **Intervenção a posteriori:** o professor apenas fará a intervenção após a produção, deixando os alunos livres para elaborarem as ideias e, num sistema de devolutiva, sugere mudanças, correções e reescrita.
- iii. **Sem intervenção:** o professor apenas acompanha a discussão, faz a leitura dos textos durante e depois da discussão, mas nada sugere.

Para cada intervenção, o professor pode, ainda, escolher o papel argumentativo que exercerá. Se optar pela intervenção imediata ou intervenção a posteriori, ele poderá sustentar o contradiscurso do oponente, sinalizando, desde o princípio, quais as fragilidades da argumentação desenvolvida pelos alunos ou, então, optar por ser parte do proponente e sugerir mudanças sem citar o discurso do oponente ou, ainda, atuar como *terceiro*, questionando a análise das Circunstâncias, Objetivos, Valores e Propostas, mas sem se contrapor. Já, se optar pela não intervenção, o professor mediador pode ser aquele que também questiona e não sabe, ao certo, o melhor caminho, nem os Valores envolvidos. O fato é: o papel que o professor exercerá acarretará mudanças significativas na produção.

Mapas confeccionados, damos início à **terceira fase**. Nesse momento, o docente deverá conversar com cada grupo e questioná-lo quanto à escolha do gênero para que os estudantes exponham sua defesa já que serão os próprios que deverão decidir. Ao longo da *jornada*, eles tiveram a oportunidade de conhecer alguns gêneros que apresentam estrutura reivindicativa: manifesto, abaixo-assinado, carta argumentativa, os vídeos de Atila e Pirulla em seus respectivos canais do *YouTube*. Logo, eles dispõem de um repertório de gêneros discursivos variados, o que também não os impede de escolherem até outros não vistos em sala de aula.

Dessa maneira, caso o grupo A, por exemplo, opte por outro gênero que não foi apresentado em aula, o professor deverá pedir para que os estudantes pesquisem sobre, tragam exemplos e apresentem um modelo ao docente a fim de verificar se se enquadra na proposta. Além disso, tendo em vista que a avaliação em pares envolve comentar criticamente aspectos concernentes ao gênero, será preciso que outro grupo (B) acabe realizando pesquisa similar sobre a estrutura composicional e outras características de tal gênero diferente escolhido pelo grupo A.

Nesse sentido, há, por exemplo, a possibilidade de um grupo manifestar o desejo de produzir um vídeo ou, então, de criar um coletivo que realize postagens em *blog* ou em plataformas virtuais, como as redes sociais. No entanto, nesse caso, ainda que a ideia seja produtiva, recomendamos que o professor apresente, não em tom proibitivo, aos alunos a complexidade desse tipo de proposta, inclusive se valendo da nomenclatura própria estudada até então quanto à argumentação prática. Ou seja, se um grupo propõe gravar um vídeo, o professor deve lhe mostrar as Circunstâncias Adversas (e eventualmente até Bloqueadoras) dessa decisão como: (i) planejamento do grupo; (ii) direitos de imagem da escola e dos agentes envolvidos; (iii) produção constante; (iv) autorização prévia tanto da instituição escolar, quanto dos responsáveis e (v) rubricas específicas para textos multimodais.

Colocadas as possibilidades e escolhido o gênero, o grupo deverá dar início à produção escrita de seu texto reivindicatório e, se possível, finalizá-lo durante a terceira fase. Lembramos que o professor poderá também estipular um único gênero, por exemplo, um abaixo-assinado. Independente da opção, o fato é que é possível integrar outras disciplinas nesse processo, uma vez que será preciso que o estudante:

- tenha, de maneira muito clara, a noção do que é uma comunidade;
- saiba o que são contratos sociais;
- reconheça as hierarquias vigentes na escola;
- saiba como se colocar diante de tais hierarquias.

Essas habilidades envolvem o conhecimento de História, Sociologia, Filosofia, Geopolítica, Português/Linguística, afinal, argumentar envolve mobilização de informações de outros saberes. Estamos diante de uma situação que não é metalinguística – argumentar para/por argumentar –, mas, sim, de um contexto que exige a busca de conhecimentos alheios à teoria em si. Mais do que isso, é possível, inclusive, que os estudantes realizem uma enquête com a comunidade escolar (professores e alunos) a fim de levantar dados sobre as satisfações e

insatisfações desses sujeitos com relação à pauta abordada pelo grupo. Para tanto, os conhecimentos matemáticos poderão ser, aqui, utilizados.

É válido lembrar aos estudantes que esse texto, mesmo em sua primeira versão, já deverá ter o discurso orientado pela defesa do ponto de vista deles, bem como apresentar os mesmos elementos do digrama elaborado por eles próprios, mas, agora, conectados em forma de texto em prosa. Isso significa dizer que os alunos deverão apresentar: as Circunstâncias (e ponderar quais são as Adversas, Bloqueadoras, Catalisadoras, dentre as demais possibilidades), a situação-problema, os Objetivos, a Proposta de Ação, suas Consequências e Valores.

Uma vez produzido, damos início à **quarta fase**. O professor deverá lembrá-los de que os textos serão trocados entre os grupos. O grupo que avaliar deverá fazer o papel do *oponente* de forma a encontrar falhas na argumentação do outro (mesmo que os estudantes também concordem com a defesa) e confrontá-las com contra-argumentos. Dessa forma, os alunos estão no exercício de reviver as *máscaras discursivas* (habilidade trabalhada na primeira etapa desta *jornada*). Para tanto, eles deverão antever as possíveis críticas do outro – *oponente* – a fim de não deixar lacunas na defesa do ponto de vista.

Antes, contudo, de realizar as trocas de textos, é preciso que os critérios de correção sejam bem definidos (à semelhança da atividade “Um *edutuber* na sala de aula”, desenvolvida na segunda etapa da JD) e disponibilizados, no início da quarta fase, para os alunos. No entanto, diferentemente da atividade supracitada, dessa vez, propomos uma adaptação à grade de correção de textos da Unicamp. No momento da explicação, os critérios poderão ser projetados na lousa ao lado da releitura do *layout* de Fairclough e Fairclough (2012) e expansões de Gonçalves-Segundo (2019), produzida na quarta etapa da JD (figura 29). É essencial lembrar os alunos quanto aos constituintes do *layout*, que fundamentam o trabalho, não só porque os utilizarão para estruturar sua reivindicação, como também porque eles serão essenciais para a avaliação conforme nossa rubrica a seguir evidenciará.

Além de cada aluno ter uma cópia da rubrica, pode ser interessante disponibilizá-la, se possível, via plataforma *on-line*¹⁴⁰ de modo a garantir que (i) os critérios estejam sempre disponíveis aos alunos, bem como (ii) as marcações de correção sejam atualizadas e verificadas por todos.

Antes de exibirmos os critérios de avaliação, sinalizamos, assim como o fizemos na segunda etapa da JD, que as relações entre os níveis e o que os diferenciam, portanto, podem

¹⁴⁰ Nossa sugestão é que seja criada uma planilha protegida no *Excel* a fim de garantir que não haja modificação de notas, mas é claro que essa é uma medida de segurança que antecipa possíveis problemas. Acreditamos que o diálogo e a confiança entre todos os envolvidos seja, ainda, a medida mais eficiente.

ser interpretados da forma que parecer mais adequada ao docente. Por exemplo, quando se menciona, na grade, termos, como “vago”, “detalhado” e “aceitável”, entendemos que cabe ao professor estabelecer, inclusive com a própria turma se for considerado produtivo, as minúcias objetivas do que cada um irá representar a nível de julgamento. Essa possibilidade de trabalhar os critérios com a turma e definir o que esses requisitos irão significar em condições práticas, inclusive, contribui para que se verifique o quanto e como os estudantes apreenderam a respeito do modelo da argumentação prática.

A seguir, apresentamos nossa proposta de rubrica – adaptada a partir da grade criada pela COMVEST (2018) para prova da Unicamp:

Quadro 16 – Rubricas para correção dos textos reivindicatórios (oficina – fase 4)

GÊNERO E ARGUMENTAÇÃO ¹⁴¹			GÊNERO E ESCRITA
Constituintes da argumentação prática (CAP)	Gênero (G)	Construção da visada argumentativa (CVA)	Convenções de escrita e Coesão (CeC)
MUITO BOM <i>Apresenta e detalha claramente</i> as Circunstâncias, o Objetivo, a(s) Proposta(s) de Ação e suas Consequências. A Relação Meio-Fim pode ser <i>facilmente recuperada</i> . Os Valores estão <i>explícitos</i> e podem ser <i>depreendidos</i> .	<i>Desenvolve bem</i> G: explora S e I e C de acordo com o projeto de texto.	Os proponentes constroem uma projeção da imagem de si <i>compatível</i> ao contexto comunicativo e a intenção de persuadir o interlocutor é <i>evidente</i> e <i>assumida</i> . Os constituintes da argumentação prática são organizados de modo a garantir que o exogrupo <i>aceite</i> e <i>pondere</i> a reivindicação. Estratégias <i>diversas</i> são mobilizadas a fim de aproximar-se do oponente. É <i>visível</i> que o endogrupo <i>conseguiu</i> antever o possível posicionamento e Valores do exogrupo de modo a assegurar sua defesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhas vocabulares e oracionais¹⁴² <i>produtivas</i>¹⁴³. • Recursos coesivos que <i>contribuem</i>¹⁴⁴ para o texto, ainda que com eventuais erros.

¹⁴¹ Entre as alterações realizadas em relação à grade original da COMVEST (2018), substituímos o nome do primeiro eixo, originalmente nomeado como “Gênero e Leitura”, para “Gênero e Argumentação”, haja vista nossos propósitos quanto ao projeto da quinta etapa de nossa JD.

¹⁴² Optamos por realizar uma adaptação da nomenclatura utilizada pela grade da Unicamp – substituímos os termos “lexicais” e “sintáticas” por “vocabulares” e “oracionais” respectivamente – pelo fato de que essas rubricas serão utilizadas não somente pelo professor, mas também pelo aluno. Ressaltamos que, idealmente, por conta do conteúdo de Gramática referente ao Ensino Fundamental – Anos Finais, o aluno já tem entendimento acerca da importância da semântica lexical, da construção clara de orações e de seus encadeamentos e do uso de conjunções, pronomes e outros elementos coesivos.

¹⁴³ De acordo com Mendonça e Neves (2019, p. 131), escolhas lexicais e sintáticas *produtivas* são aquelas que contribuem com o texto, ainda que haja erros eventuais. Em outras palavras, seria um texto com pouquíssimos “problemas gramaticais, de caráter menos grave, mas que demonstre domínio dos recursos linguísticos que promovem a coesão do texto e colaboram de forma destacada para o seu projeto de texto.”

¹⁴⁴ Textos que apresentam “construções sintáticas mais complexas, tais como orações reduzidas, inversões e intercalações, tudo isso aliado a uma pontuação expressiva e pertinente” (MENDONÇA; NEVES, 2019, p. 133) podem garantir o alcance de sentidos que dialoguem diretamente com o projeto de texto, bem como assegurar o destaque de certas informações. Tendo isso em vista, tais recursos se mostram propícios a auxiliar de forma significativa a construção textual.

BOM	<p><i>Apresenta</i> as Circunstâncias, o Objetivo, a(s) Proposta(s) de Ação e suas Consequências.</p> <p>A Relação Meio-Fim e os Valores <i>são recuperados e depreendidos</i>.</p>	<p><i>Desenvolve G</i>: configura S e/ou I e C de acordo com o projeto de texto¹⁴⁵.</p>	<p>Os proponentes constroem uma projeção da imagem de si <i>aceitável</i> ao contexto comunicativo e a intenção de persuadir o interlocutor é <i>evidente</i>. Os constituintes da argumentação prática são organizados de modo a garantir que o exogrupo <i>aceite</i> a reivindicação. Estratégias são mobilizadas a fim de aproximar-se do oponente. O endogrupo <i>conseguiu</i> antever o possível posicionamento e Valores do exogrupo, mas isso não foi garantia forte o suficiente para assegurar a defesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhas vocabulares e oracionais <i>adequadas</i>. • Recursos coesivos que <i>não contribuem</i> para o texto <i>nem o comprometem</i>.
QUASE LÁ...	<p><i>Apresenta de maneira vaga</i> as Circunstâncias e o Objetivo. A(s) Proposta(s) de Ação e suas Consequências estão <i>parcialmente</i> enunciadas.</p> <p>A Relação Meio-Fim e os Valores são <i>difícilmente</i> recuperados e depreendidos.</p>	<p><i>Desenvolve mal G</i>: apresenta C, mas <i>não I nem S</i> OU <i>apresenta problemas</i> em C, ainda que configure I e/ou S OU <i>apresenta traços</i> de T, ainda que configure I e/ou S.</p>	<p>Os proponentes constroem uma projeção da imagem de si, mas <i>não está totalmente</i> de acordo ao contexto comunicativo. A intenção de persuadir o interlocutor é <i>parcialmente evidente</i>. Os constituintes da argumentação prática estão <i>pouco</i> organizados e não garantam totalmente que o exogrupo <i>aceite</i> a reivindicação. <i>Poucas</i> estratégias são mobilizadas a fim de aproximar-se do oponente. O endogrupo <i>conseguiu de maneira vaga</i> antever o possível posicionamento e/ou os Valores de modo que não se pode garantir que a defesa estava assegurada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhas vocabulares e oracionais <i>simples</i>. • Recursos coesivos <i>simples</i> ou que <i>comprometem pontualmente</i> o texto. • Poucos erros de ortografia e acentuação.

¹⁴⁵ Mendonça e Neves (2019, p. 76) explicam que textos que apenas *desenvolvem* G “são redações que *dizem*, mas não *mostram*: eventualmente, explicitam os elementos relativos a S e/ou a I, mas estes não produzem eco nas escolhas (de ordem composicional, de conteúdos, de argumentos, de exemplos etc.) [...] são textos que deixam em segundo plano o trabalho de *ficcionalização* que caracteriza a escrita de um texto em uma situação de avaliação.”

REQUER ATENÇÃO	Não apresenta as Circunstâncias. O Objetivo, ainda que colocado, não é claro e a Proposta de Ação não está enunciada. Apesar das Consequências do problema serem abordadas, não se pode recuperar a Relação Meio-Fim. Os Valores não podem ser depreendidos.	Configura outro G : não apresenta sequer traços de T do gênero escolhido, ainda que configure I e/ou S.	Os proponentes não constroem uma projeção da imagem de si compatível ao contexto comunicativo e a intenção de persuadir o interlocutor não é evidente. Os constituintes da argumentação práticas estão pouco organizados e não garantem a possibilidade do exogrupo aceitar a reivindicação. Pouca ou nenhuma estratégia é mobilizada a fim de aproximar-se do oponente. Fica claro que o proponente não conseguiu antever o possível posicionamento e Valores do exogrupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhas vocabulares e oracionais inadequadas. • Recursos coesivos inadequados ou que comprometem globalmente o texto. • Variados e recorrentes erros de ortografia e acentuação.
	Descrição	<ul style="list-style-type: none"> • S: Situação de produção dada no enunciado da prova e de acordo com o gênero; • I: Interlocução solicitada e construção de <i>máscara</i> entre os interlocutores; • C: Construção composicional, isto é, progressão característica do gênero; • T: Tipologia(s) textual(s) predominante(s) do gênero. 		
	Anulação	<ul style="list-style-type: none"> • Não cumpre CAP nem G; • Plágio de textos de outrem. 		

Fonte: elaborado pela autora a partir da grade de correção da COMVEST (2018).

As adaptações feitas à grade original da COMVEST se explicam por fatores teóricos e práticos. Assim, apoiamo-nos, primeiramente, em Russel e Airasian (2014, p. 205), os quais explicam que:

Uma rubrica é um conjunto de expectativas ou critérios claros usados para ajudar os professores e os alunos a se focar no que é valorizado em um assunto, tópico ou atividade. Uma rubrica costuma ser semelhante a uma *checklist*, em que ela lista múltiplos critérios de desempenho. Contudo, ao contrário das *checklists*, em que simplesmente se lista os critérios, uma rubrica oferece uma descrição do nível esperado de desempenho para cada critério. As rubricas estabelecem critérios para níveis diferentes de desempenho, que normalmente são descritivos, em vez de numéricos.

Nesse sentido, ressaltam o quanto “as descrições ajudam os professores a focar a instrução” (RUSSEL; AIRASIAN, 2014, p. 205), bem como o modo como auxiliam “os alunos a mais bem compreender o que os professores esperam deles para determinado desempenho ou produto” (RUSSEL; AIRASIAN, 2014, p. 205). Por esse motivo é que indicamos, já no início da quarta fase, que o professor mostre a grade de avaliação e a explique aproveitando para retomar conceitos inclusive.

Ademais, é **ideal** que as rubricas¹⁴⁶ de avaliação (e, também, de autoavaliação) apresentem um conjunto de critérios em número par, uma vez que, quando em número ímpar, a tendência é manter-se no centro. Número pares não permitem que isso ocorra: na escala, ou a avaliação pende para um bom desempenho ou pende para o oposto. Tendo isso em vista, modificamos os critérios numéricos ímpares da grade da COMVEST (2018) para conceituais e pares em nossa rubrica.

Nas palavras de Bacich e Holanda (2020, p. 177)

Optar por uma quantidade par de critérios também favorece a autoavaliação, pois percebemos que, muitas, alunos escolhem níveis intermediários de desempenho quando apresentam alguma dificuldade de se posicionar em uma autoavaliação. Quatro níveis de desempenho têm-se mostrado como uma quantidade adequada para não abreviar as expectativas, o que aconteceria se a opção fosse por dois níveis, ou ampliá-las demais, a ponto de não ser possível identificar distinções entre os níveis, como no caso de seis níveis.

Já, por motivos práticos, ligados aos objetivos e construção do projeto desta última etapa da JD, também alteramos dois critérios da grade da COMVEST (2018): substituímos a Pt

¹⁴⁶ Sugerimos também a leitura de Bacich e Holanda (2020) para aprofundar a discussão sobre rubricas de avaliação.

(Proposta temática) por Constituintes da argumentação prática (CAP); e Leitura dos textos (Lt) por Construção da Visada argumentativa (CVA).

O primeiro (CAP) busca verificar se os elementos do *layout* ensinado foram minimamente apreendidos a partir de um olhar quantitativo em que a presença é valorizada e a ausência penalizada (CVA). Complementarmente, o segundo busca fazer um julgamento qualitativo da aplicação desses constituintes em função da argumentação e reivindicação empreendida, aferindo se o texto demonstra planejamento, uso estratégico de dados, uma construção compatível da imagem do eu com a situação e interlocução, antecipação de críticas, contemplação das paixões do público etc. Ou seja, objetiva-se verificar se o aluno consegue pôr em prática de maneira hábil e adequada à situação o que aprendeu por meio das análises empreendidas ao longo da JD.

Os alunos deverão, além de compreender os critérios, ter em mente que, no momento que receberem o texto do grupo, assumirão a voz do *exogrupo* (o *oponente*) que, no caso, é a direção da escola ou o setor responsável por organizar as normas quanto ao uso do uniforme, calendário de provas, tempo do intervalo e organização do espaço escolar. Por conseguinte, alternarão, neste momento, seu papel actancial e tomarão como base a argumentação sustentada pelo texto do outro grupo.

Essa medida propiciará que os discentes conheçam quais argumentos e propostas o outro grupo utilizou (mesmo sabendo que todos estavam, em alguma medida, com discursos afins, ou seja, todos colocaram as situações que os incomodavam e, possivelmente, as situações-problema eram compartilhadas, mas, claro, com olhares e soluções diversas).

Uma vez que as rubricas foram apresentadas, o modelo da argumentação prática foi retomado e o funcionamento da oficina de avaliação foi explicado, damos início à **quinta fase**. Divididos em números pares, os grupos poderão distribuir suas produções de duas formas:

Figura 35 – Divisão entre as produções textuais dos grupos (possibilidade 1)

Fonte: esquema próprio elaborado pelo *software Yed Graph Editor*.

Figura 36 – Divisão entre as produções textuais dos grupos (possibilidade 2)

Fonte: esquema próprio elaborado pelo *software Yed Graph Editor*.

Na primeira possibilidade (figura 35), o texto produzido pelo grupo 1 será lido e contestado pelo grupo 2; o texto do grupo 2 será lido e contestado pelo grupo 3; e assim sucessivamente. Na segunda possibilidade (figura 36), os grupos trocarão entre si os textos. Acreditamos que essas alternâncias podem gerar diferentes resultados. Caso se opte pelo segundo esquema, é muito provável que haja uma maior mobilização das paixões (valendo-nos dos termos da Retórica) e os alunos busquem, veementemente, contestar seu grupo opositor declarado, o que pode ser interessante, uma vez que buscarão estabelecer uma zona de conflito. Já, caso se opte pelo primeiro esquema, o conflito pode ser amenizado, uma vez que um não contestará diretamente o outro¹⁴⁷.

Seguindo o designado, o grupo 1 tomará como base as ideias defendidas pelo grupo 2 (a depender do esquema escolhido) e buscará refutá-las por meio de uma Contra-Proposta de Ação (na voz do *oponente*). Logo, eles deverão avaliar quais as Consequências Negativas da primeira proposta e sugerir uma nova de acordo com os valores e preocupações que este novo discurso requer, afinal, as preocupações dos alunos podem não ser as mesmas da direção escolar quando o assunto é organização do cronograma, por exemplo.

A partir das rubricas, a avaliação do texto levará em conta os critérios elencados. O ideal é que, nessa etapa, a comunicação entre os grupos não ocorra, então, se possível, sugerimos que eles estejam distribuídos em diferentes espaços, mas sempre com a supervisão do professor.

A propósito, novamente a figura do docente entra nesse momento quanto às possibilidades de atuação. O professor poderá auxiliar os grupos:

¹⁴⁷ Independente da forma escolhida, consideramos importante que os textos sejam digitados e não manuscritos com o propósito de evitar que distrações de outra ordem se tornem foco (como a caligrafia).

- **Intervindo diretamente:** realiza a leitura dos textos, apontando, junto com os alunos – e, também, como *oponente* – as falhas argumentativas.
- **Intervindo a posteriori:** após a correção realizada pelos pares, o professor recolhe os textos e as rubricas e faz os apontamentos necessários.
- **Sem intervenção:** o professor apenas acompanha o andamento da oficina, faz a leitura dos textos durante e depois da discussão, mas nada sugere.

Novamente, caberá ao professor escolher o modo que irá atuar. Observamos, contudo, que se o docente optar pela primeira ou segunda possibilidade, é importante que sejam explicadas ao grupo as sugestões por ele fornecidas.

Ao final, quando todos os grupos finalizarem a leitura dos textos dos pares e o preenchimento da rubrica, os alunos trocarão os textos e cada grupo recebe de volta sua produção reivindicativa cotejada e avaliada.

A leitura das correções se dará na **sexta fase** do projeto. Os grupos terão um momento para ler com atenção as considerações realizadas pelos colegas e darão, então, início, à reescrita considerando as questões apontadas nas rubricas.

Há Valores que cada agente social requer para que um Objetivo seja alcançado e, é evidente: as Consequências das Propostas de solução não deixarão de levar em voga essa complexa relação. Dessa maneira, todos os estudantes terão, nessas duas etapas, a possibilidade de defender não apenas o seu próprio ponto de vista, como também compreender e se colocar no lugar do outro e analisar de que modo seu oponente sustenta sua perspectiva.

Em outras palavras – valendo-nos, agora, da terminologia da argumentação prática –, o aluno será convidado a:

- analisar as Circunstâncias de uma situação do cotidiano escolar deles e identificar um problema prático, ou seja, reconhecer uma condição de que carece uma mudança de estado (Objetivo);
- averiguar quais preocupações (Valores) devem ser mantidas ao se propor uma solução (Proposta de Ação) para que os Objetivos sejam alcançados de forma a trazer Consequências Positivas para todo o *endogrupo*;

- verificar quais poderiam ser os Valores do *exogrupo* que invalidariam as propostas do *endogrupo* e, por consequência, levaria a contraporpor uma solução.

Após a reescrita, com vistas a privilegiar não somente a escrita, mas também a oralidade, sugerimos que ocorra, na **sétima fase**, um embate oral entre os grupos: um membro de cada grupo, representando um discurso (dos alunos ou da direção), será escolhido por eles e, oralmente, deverão apresentar:

- Qual o ponto de vista do seu grupo?
- Quais os motivos que levam seu grupo a requerer esse pedido?
- Quais as Consequências desse problema para o seu grupo?
- Quais suas Propostas de solução?
- Quais as vantagens?
- Há desvantagens?

Figura 37 – Terceira etapa: sustentação oral

Fonte: esquema próprio elaborado pelo *software Yed Graph Editor*.

A figura 37 apresenta a possibilidade de organização do embate oral. O objetivo é que os estudantes percebam que, quando estamos na esfera da argumentação, buscamos

que nosso interlocutor se identifique com o que dizemos e aceite nosso acordo, concorde conosco; para isso, precisamos selecionar o que e como dizemos algo, como desenvolvemos nosso tópico. O modo como os usuários do sistema linguístico organiza suas falas interessa sobremaneira à argumentação, por

revelarem estratégias utilizadas. Dentre elas, podemos detectar, muitas vezes, um jogo entre credibilidade e emoção. (AQUINO, 2015, p. 243)

Neste embate/sustentação oral, haverá a possibilidade de eles próprios perceberem quais são as melhores estratégias com vistas a garantir uma negociação ou uma persuasão. Antes de irem à frente da sala argumentar, os grupos tiveram a oportunidade de saber onde estão as falhas em sua proposição, contudo, agora, serão surpreendidos nas respectivas contestações e os contra-argumentos. Isso permite que organizem: (i) o modo como irão agir; (ii) a melhor maneira de adequar a linguagem que irão utilizar (iv) de que forma conduzirão o auditório e construirão a imagem de si no e pelo discurso. Nessa última etapa, o professor poderá ser o mediador da discussão, garantindo que todos tenham direito ao seu turno de fala.

Diferentes possibilidades decorrem da sétima fase. O *oponente* poderá, de fato, acatar a defesa do *proponente* e estabelecer um diálogo a fim de colocar a proposta de solução em prática ou, então, elaborar, coletivamente, maneiras de mudar o curso da realidade de modo que respeite os Valores de ambos os grupos. Pode ser também que não haja um consenso e os alunos deverão entender que, na argumentação, essa é uma possibilidade.

Por isso, a **oitava fase** do projeto pode ou não acontecer já que depende do acordo entre professor, turma e dirigentes da instituição escolar. Da mesma forma, caso ela ocorra, é fundamental que tal acordo não se limite ao simples aceite do debate, mas contemple também as regras que o organizarão.

[...] o uso do debate, em formatos regrados e estruturados, tem aparecido a muitos como uma perspectiva particularmente atraente. Isso, tanto para os que buscam ações pedagógicas que possam contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, como para os que se interessam prioritariamente por ações que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico- reflexivo dos estudantes. (LEITÃO, 2012, p. 28)

Relembramos a importância da convenção de normas para ordenar e, assim, evitar frustrações como as talvez vivenciadas na segunda etapa da JD quando foi permitida uma discussão “sem regras” entre os alunos a respeito do tema em questão naquele momento.

Logo, se for possível, o ideal é que haja comum acordo entre todas as partes envolvidas acerca de como se darão, por exemplo, as trocas e durações dos turnos de fala, se haverá uma pessoa responsável por julgar, que tipo de informações serão aceitas como base para argumentação, entre outros fatores. Tendo isso em vista, indicamos para reflexão a leitura de Leitão (2012) sobre o modelo de debate crítico:

O preparo dos estudantes para participação no debate crítico requer um assessoramento de professores/instrutores, especialmente designados para essa função, e que: 1) instruem os participantes sobre características básicas de uma argumentação crítica; 2) auxiliam cada bancada no preparo da argumentação levada para cada debate, 3) refletem em conjunto com os participantes sobre procedimentos e, sobretudo, qualidade dos argumentos apresentados em cada debate. (LEITÃO, 2012, p. 31)¹⁴⁸

Essa fase do projeto visa permitir que os alunos conversem com os seus reais *oponentes*, o que pode ser uma ótima oportunidade para que os estudantes entendam os Valores do *exogrupo*. Para tanto, o professor, como dito, deverá, além de explicar o projeto aos dirigentes escolares, agendar um momento para que os alunos tenham a possibilidade de colocar em prática as habilidades argumentativas, conhecer o ponto de vista e Valores do outro.

Sugerimos que, a princípio, cada grupo tenha a possibilidade de conversar individualmente com seus *oponentes* reais. Outras turmas e professores poderão, posteriormente, serem chamados para participar de uma roda de conversa em que todos poderão colocar seus pontos de vista.

Considerando que nossa proposta é a ponderação de pontos de vista a fim de trabalhar as habilidades supracitadas, julgamos significativo a hipótese de convidar os reais *oponentes* – a direção/coordenação escolar – a participar na oitava fase de modo que, ao final, possa ser estabelecido um diálogo e um fechamento do projeto.

4.6. O final da jornada: um novo ponto de partida

Chegamos ao fim de nossa jornada. Percorremos diferentes estágios com o propósito de oferecer ao estudante a possibilidade de construir – de modo significativo e aplicado – o conhecimento da complexa atividade de argumentar. O trajeto, dividido em módulos de tarefas (as cinco etapas), envolveu, assim como previsto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a preocupação em sondar o conhecimento prévio do discente e considerar a progressão da dificuldade dos exercícios. Justamente por termos em vista esse último aspecto, a JD culminou, por fim, num projeto subdividido em fases, ou, de modo metafórico, nossa jornada é finalizada com a realização de uma minijornada.

¹⁴⁸ Em relação à proposta de Leitão (2012), a sugerimos para ponderação e inspiração de como organizar a oitava fase do projeto, porém sabemos que, originalmente, seu modelo demanda mais tempo para execução. Reconhecemos, então, que será necessário que professor, coordenação e estudantes devem fazer um esforço para se adequarem e se adaptarem aos seus pontos basais.

Essas divisões da JD refletem o quanto é preciso considerar que o tempo é um fator de peso na instituição escolar. Levando isso em conta, apoiados em Lerner (2007), utilizamos as modalidades organizativas propostas pela autora supracitada e indicamos que as etapas contemplem atividades habituais, de sistematização e sequência de tarefas.

Todos esses elementos foram concatenados em aplicações voltadas aos novos contornos educacionais, em especial, valemo-nos de diferentes estratégias dispostas pelas metodologias ativas de ensino-aprendizagem por consideramos produtivo colocar o aluno em situações que ofereçam condições para vivenciar, identificar e reconhecer ativamente um dado problema a fim de analisar e vislumbrar maneiras de como conduzi-lo.

Em outras palavras, fizemos questão de reforçar a necessidade de levar para as aulas uma prática argumentativa voltada para o problema, isto é, um ensino que não está focado na reprodução de conteúdos, mas, sim, na possibilidade de oferecer ao estudante a oportunidade de pensar em algo para o qual não conte com uma resposta pronta.

Ao final de nossa JD, esperamos que o discente tenha dados seus primeiros passos para o desenvolvimento da habilidade de refletir, de maneira crítica e autônoma, acerca de situações-problema. Para atingir tal objetivo, concordamos com Leitão (2012, p. 26):

Pensar criticamente, por sua vez, depende substancialmente da capacidade humana de reconhecer diferentes pontos de vista a partir dos quais um problema (tema, situação) pode ser abordado, e “pesar” criteriosamente a força e a fragilidade de cada possibilidade.

Nossa proposta, então, foi indicar, respaldando-nos em critérios objetivos, sugestões para conduzir da melhor maneira possível o trabalho com a argumentação em sala. Contudo, cuidamos para que cada tarefa não fosse colocada de modo imperativo ao docente pelo fato de reconhecermos que a natureza da sala de aula envolve também fatores de natureza subjetiva. Nesse sentido, é somente o professor – apoiado em seus Valores e inserido num contexto comunicativo particular – quem poderá determinar, em última instância, os melhores caminhos para tomar com sua(s) turma(s).

Destarte, finalizada nossa jornada, estamos, agora, diante de um novo começo, um novo ponto de partida. A partir daqui, esperamos que aluno possa aplicar, em outros contextos, o que foi apreendido e tenha ferramentas para que, por meio da análise da Circunstância, seja possível identificar problemas, refletir sobre eles, apresentar e defender propostas de solução, comprometendo-se a ponderar e conceder espaços a outros pontos de vista e, se necessário, dispor de mecanismos para refutá-los.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se deu na e para a sala de aula, justamente por isso, buscamos estabelecer um diálogo direto com o professor. Defendemos, desde o início da discussão, a importância de conceder um espaço real e significativo para o trabalho com a argumentação no Ensino Básico, especialmente, no último ciclo do Ensino Fundamental – Anos Finais, pois acreditamos que o estudante em formação deve ter a possibilidade de conhecer, dominar e aplicar estratégias argumentativas voltadas, especialmente, à discussão de potenciais soluções para problemas.

Sob essa perspectiva, a argumentação não deve ficar restrita a um caráter meramente utilitário, como ocorre – salvo algumas exceções – nas provas de vestibular. Tendo isso em vista, consideramos basilar garantir que o estudante tenha a possibilidade de visualizar e consolidar minimamente sua prática argumentativa ancorada em situações de vida real.

Para empreender tal proposta, mobilizamos diferentes aportes teóricos e lançamos mão de diversos recursos sem perder de vista a factibilidade: nosso propósito maior foi, por meio da argumentação prática, indicar caminhos que visam auxiliar o trabalho docente.

Assim sendo, dividimos esta pesquisa em quatro capítulos. No primeiro, buscamos analisar como a atividade argumentativa se configura no contexto escolar – tanto na esfera legislativa, quanto na prática. Lançamos olhar, em particular, para os Ensinos Fundamental II e Médio.

Quanto à esfera legislativa, a partir da apreciação dos documentos educacionais oficiais, notamos que há imprecisão ao tratar da relação ensino-aprendizagem da *argumentação*, uma vez que os conceitos são mobilizados indistintamente sem esclarecimento. Igualmente, falta orientação sobre os possíveis métodos a serem utilizados pelo professor.

Consideramos que tais lacunas podem gerar consequências pouco positivas à prática docente, sobretudo, se observarmos que a ausência de um ensino estruturado da argumentação não se dá apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior. Por conseguinte, isso provoca efeitos em cadeia perversos numa cultura cujo pilar, em teoria, se mostra ligado à utilização, cotidiana, de habilidades argumentativas a fim de se exercer a cidadania.

Já, quanto à esfera prática, retomamos as especificidades da argumentação em sala de aula. Por considerar que o estudante é, comumente, colocado em papéis pouco ativos em relação à atividade argumentativa, assumimos, neste trabalho, o posicionamento de que o ensino-aprendizagem da argumentação deve acontecer por meio da incorporação de situações próximas da realidade, contextualizadas e com interlocutor explicitado. Tentamos garantir, dessa maneira,

uma vivência mais participativa acerca dessa atividade do que a mera execução de estruturas formais estabelecidas acerca de certos gêneros com temáticas igualmente pré-estabelecidas sem consulta aos interesses do aluno, por exemplo.

Levando em conta a discussão do primeiro capítulo, no segundo – organizado em uma linha temporal –, apresentamos, de maneira pontual, um panorama dos principais referenciais teóricos com o intuito de situar os estudos argumentativos. Para realizar tal tarefa, exibimos trabalhos de correntes teóricas clássicas e contemporâneas, no entanto, privilegiamos discorrer sobre os autores cujos conceitos tiveram algum reflexo nas atividades propostas no quarto capítulo (em nossa JD). Essa escolha nos colocou na situação de fazer recortes; cuidamos, todavia, para deixar indicadas as leituras de aprofundamento teórico relativas a quem não pôde ser contemplado por conta de nossos objetivos.

Destarte, detivemo-nos, especificamente, em analisar a proposta teórica de Fairclough e Fairclough (2012) e seus desdobramentos a partir da releitura de Gonçalves-Segundo (2019), cujo modelo pode ser um importante instrumento a fim de auxiliar o trabalho do docente, sobretudo: (i) pelo fato de servir a contextos deliberativos e politicamente democráticos; (ii) por encarar a linguagem como geradora de transformação social e, portanto, com função *política*, isto é, com vistas a agir sobre questões de interesse comum; (iii) pela possibilidade de aplicação em diferentes gêneros textuais argumentativos; (iv) por se mostrar eficiente no ensino da argumentação, uma vez que proporciona a oportunidade de considerar, de maneira crítica, os prós e contras de uma determinada ação, o que, em geral, acarreta uma conclusão criteriosa e fundamentada objetivamente e não apenas apoiada em simples crença de que uma ação seja melhor do que as demais sem justificativas para tanto.

Apresentamos, então, uma figura que resume as concepções adotadas. Essas foram, posteriormente, expandidas e aplicadas em nossa sequência didática que, a propósito, foi planejada levando em conta a complexidade da atividade argumentativa; por isso, ponderamos ser ideal pensá-la como um caminho cujo objetivo é conduzir o aprendiz a um destino, tal qual uma espécie de rota, mapa ou trajeto. Valemo-nos dessa ideia para intitularmos *jornada didática* (JD).

À vista disso, no terceiro capítulo, especificamente, explicitamos as opções metodológicas que adotamos como base para organizar nossa JD e, no quarto capítulo, detalhamos cada uma das cinco etapas propostas na *jornada*. Voltada, especificamente, para o 9º ano do Ensino Fundamental, mas adaptável para anos posteriores, como a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, nossa JD conduz o estudante a um ponto de chegada, mas, para nós, esse ponto

pode ser, na verdade, encarado como uma nova origem, afinal, o esperado é que, ao concluir o processo, o aluno esteja apto a aplicar, em outros contextos, o que foi aprendido.

Levando em conta as competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as atividades detalhadas no quarto capítulo buscaram oferecer sugestões de intervenções e alternativas – factíveis – para o encaminhamento das propostas; atividades digitais que as ampliam e indicação de textos os quais alicerçam o trabalho pedagógico. Mais do que isso, é, justamente em nossa JD, que articulamos pontos de contato com as teorias apresentadas no segundo capítulo, as quais nos respaldam. Acerca dessa conexão, chamamos atenção para algumas questões, entre outras tratadas ao longo deste mestrado:

- i. atividades que envolvem o pensamento crítico, tomada e ponderação de posicionamento oferecem ao estudante a oportunidade de entender-se e atuar como cidadão, considerando o fato de que a argumentação prática está associada à deliberação e à política;
- ii. por meio da compreensão dos constituintes da argumentação prática, em especial, os Valores, o estudante pode vislumbrar o modo como as preocupações e compromissos organizam os acordos sem os quais a sociedade não consegue, a princípio, se estruturar e funcionar;
- iii. o entendimento das Circunstâncias de uma situação-problema pressupõe o domínio de outras áreas do saber – seja de modo multi ou interdisciplinar –, o que dispõe o discente a um entendimento mais global do contexto em que está inserido e do que é preciso para analisá-lo de forma menos simplista; afinal, argumentar é uma atividade complexa.

Assumimos essas questões como norte e justificativa para a pesquisa que empreendemos aqui. É por considerá-las fundamentais que nossa *jornada* focou no trabalho com a argumentação prática, porque foi por meio dela que encontramos a possibilidade de colocar em ação o que os documentos educacionais propõem como ideal para a sala de aula. É, pois, com o referido modelo que descobrimos uma forma para que aluno e professor tenham voz.

Tomando isso como base, esperamos que este trabalho não fique restrito às prateleiras da biblioteca universitária. O destino almejado é, sem dúvida, as mãos do professor, colega de profissão. No entanto, reconhecemos, inclusive por fazermos parte dela, que este trabalho não recobre totalmente a complexidade da sala de aula – espaço de múltiplas realidades e, seguramente, assentido em Valores diversos –. Por essa limitação que, ao longo da JD, ressaltamos a liberdade do docente realizar adaptações e até modificações que julgar necessárias a seu contexto e didática própria: o que queremos é que ele se aproprie do trabalho da melhor maneira que for auxiliar a ele e à(s) sua(s) turma(s).

Logo, possíveis desdobramentos podem decorrer de nossa proposta:

- i. nas mãos do professor, as atividades sugeridas podem ser expandidas de modo que outras categorias de análises tornem-se foco. Exemplo disso é a segunda etapa de nossa *jornada*. A discussão tanto dos vídeos, quanto dos comentários publicados nas notícias analisadas, pode contemplar diferentes aspectos, como, por exemplo, o fato de os estereótipos sociais ativados em relação à imagem do enunciador poderem interferir em como o público reage à argumentação empreendida por ele. Em cada atividade de nossa JD, então, preocupamo-nos em oferecer materiais que despertem o olhar para diferentes aspectos inerentes à argumentação e que podem ser desenvolvidos de acordo com a escolha docente como dito;
- ii. é possível que os constituintes previstos pelo modelo da argumentação prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012) sejam explorados – de forma multidisciplinar – em outros contextos próximos da realidade;
- iii. embora critiquemos o caráter utilitário da argumentação no vestibular, a análise da argumentação prática pode vir a ser produtiva para se considerar a análise e produção de textos destinados a esse objetivo – afinal, também fazem parte da realidade do professor e do que é requisitado dele. Pontos de contato são possíveis, por isso, inclusive, nos valem aqui da grade de correção sugerida pela banca da COMVEST – Unicamp. Ainda, outro exemplo seria a prova de redação do ENEM, a qual pede Proposta de Ação em sua dissertação.

Por fim, como bem lembra Amossy (2016 apud PACÍFICO, 2020, p. 173), “a argumentação mobiliza jogos de força e coloca em evidência a relação do discurso com o poder”. Assim, mesmo que tenhamos reforçado a importância de levar para a sala de aula um trabalho significativo sobre a argumentação, assinalamos, por mais uma vez, que o domínio desse saber nos permite, enquanto cidadãos, questionar um protagonismo político conservador, contestar o avanço de medidas que visam atacar e minar as forças das lutas sociais, não aceitar o retorno de medidas autoritárias (e unilaterais) que violem os direitos democráticos, e rejeitar o anticientificismo. Que, nessa jornada, possamos caminhar juntos ao encontro desse sentido maior.

REFERÊNCIAS

ABSTINÊNCIA e educação sexual na escola: qual é a sua opinião? Mude Minha Ideia – Quebrando o Tabu. [S. l.]: [s. n.], [s.d.]. (31 min). Disponível em: https://youtu.be/K7rJIH0_KGw. Acesso em: 12 out. 2020.

ALCANTARA, E. F. S. **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

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

AMOSSY, R. É possível integrar a argumentação na análise do discurso? Problemas e desafios. Tradução: Rosalice Pinto *et al.* **ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 12, p. 165-190, 2016.

AMOSSY, R. **Argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

ANDRADE, C. D. **Esquecer para lembrar**. (Boitempo III). Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.

ANDREWS, J. R. **The practice of Rhetorical Criticism**. N.Y.: Longman, 1990.

ANSCOMBE, E. **Intención**. Barcelona: Paidós, 1991.

AQUINO, Z. G. O. de. Gêneros orais, argumentação e ensino de língua portuguesa. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2015.

AQUINO, Z. G. O. de.; DIOGUARDI, G. Aprender a argumentar, argumentando: o gênero *tweet* no ensino de língua materna. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 45-62, jun. 2015.

ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

ARISTÓTELES. **Organon**. Lisboa: Guimarães, 1986.

ARISTÓTELES. **Ética Nicomáquea. Ética Eudemia**. Madrid: Gredos, 1998.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.

ARISTÓTELES. **Partes de los animales. Marcha de los animales. Movimiento de los animales**. Madrid: Gredos, 2000.

ASCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. **L'argumentation dans la langue**. Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.

ASSOCIAÇÃO Nova Escola. Página oficial. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula>. Acesso em: 22 out. 2020.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. London: Oxford University Press, 1962.

AZEVEDO, I. C. M. de. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do ENEM? *In*: SILVA, L. R. da.; FREITAG, R. M. KO. **Linguagem, Interação e sociedade: diálogos sobre o ENEM**. João Pessoa: Editora do CCTA, v2, 2015, p. 33-50.

AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do Ensino de Língua Portuguesa na Educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, jan./ abr. 2017, p. 83-92.

AZEVEDO, I. C. M. de. Ensinar Argumentação a partir de situações comunicativas. **Primeiro Congresso Iberoamericano de Argumentação**, Universidad EAFIT – Medellín. Colombia, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vkmbv9c208c>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BACICH, L.; HOLANDA, L. **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos – integrando conhecimentos na Educação Básica**. Penso Editora, 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.337-357.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 25-36.

BARTHES, R. A Retórica Antiga. *In*: COHEN, J. *et al.* **Pesquisas de Retórica**. Tradução de Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-221.

BARZEMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENNET. Charge: 50 anos (terraplanismo). Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B0OG--Fnb-F/>. Acesso em: 20 out. 2020.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: GEN LTC, 2016.

BERGMANN, J. **Aprendizagem Invertida para resolver o problema do dever de casa**. Penso Editora, 2018.

BERMEJO-LUQUE, L. **Giving Reasons: A Linguistic-Pragmatic Approach to Argumentation Theory**. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer, 2011.

BINKLEY, R. A Theory of Practical Reason. **Philosophical Review**, v. 74, n. 4, p. 423-448, 1965.

BORK, A. V. B. A utilização da técnica de *role-play* no Ensino Médio. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 304-309, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Poder Executivo, 06 abr. 1911. Seção 1, p. 3983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96 – 24 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, MEC. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas Gerais**. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos**. Brasília: MEC, 2001b. Vol. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_2.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagem, Código e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira (INEP). **ENEM Redações: Documento Básico**. Brasília: MEC/INEP, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira (INEP). **ENEM: manual de correção de redação – Competência V**. Brasília: MEC/INEP, 2019.

BRETON, P.; GAUTHIER, G. **História das teorias da argumentação**. Tradução de Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001.

CANAL NERDOLOGIA. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/nerdologia>. 16 set. 2020.

CANAL NOSTALGIA. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/fecastanhari>. 16 set. 2020.

CANVA. Página oficial. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 6 mar. 2020.

CAPELLATO, P. *et al.* Método de ensino ativo utilizando avaliação por pares e autoavaliação. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-27, 2020.

CARVALHO, M. A. S.; PACÍFICO, S. M. R. Sujeito dividido e argumentação. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 20, n. 3, 23 dez. 2020.

CASTRO, M. F. P. de. **Aprendendo a argumentar**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

CIENSINAR. Plickers – testando os conhecimentos de seus alunos praticamente sem internet. **CIENSINAR: Universidade de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, [s.p.] 2020.

COMO deveria ser a educação sexual nas escolas. Roteiro e apresentação de Nathalia Ziemkiewicz. [S. l.]: Pimentaria, 2018. 1 vídeo (4 min). Disponível em: https://youtu.be/Rcnc_6UVlcM. Acesso em: 12 out. 2020.

COMVEST. **Grade analítica para correção da Redação**. Campinas: COMVEST-Unicamp, 2018. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/vestibular-2020/grade-da-redacao/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

COPI, I. M. **Introdução à lógica**. Tradução de Álvaro Cabral: São Paulo: Mestre Jou, 1978.

CRISTÓVÃO, V. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: teoria e prática. Londrina: Fundação Araucária, 2004, vol. 1.

CRISTÓVÃO, V. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: teoria e prática. Londrina: Fundação Araucária, 2004, vol. 2.

CURY, P. de C. **Linguagem dirigida à criança pequena**: a argumentação em foco. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2011.

DANGERFIELD, L. *Role-play*. In: MATTHEWS, A. *et al.* **At the chalkface**: practical techniques in language teaching. Thomas Nelson and Sons Ltd: [S. l.], p. 34- 39, 1991.

DOLZ, J. *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DOMS, C. O que é *Padlet*? Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual. **TechTudo**, [S. l.], [s. p.], 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghml>. Acesso em: 6 mar. 2020.

EDUCAÇÃO sexual ainda é tabu no Brasil e adolescentes sofrem com a falta de informação. **Jornal G1**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2019/06/27/educacao-sexual-ainda-e-tabu-no-brasil-e-adolescentes-sofrem-com-a-falta-de-informacao.ghml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

EDUCAÇÃO Sexual: o que é e como funciona em outros países? **Jornal Politize!** [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/educacao-sexual-o-que-e-e-como-funciona-em-outros-paises/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

EDUCATRIX. São Paulo: Moderna, n. 13, 2017. Semestral.

EMEDIATO, W. Retórica, argumentação e discurso. In: MARI, H. *et al.* **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001.

FAIRCLOUGH, I.; FAIRCLOUGH, N. **Political Discourse Analysis: a method for advanced students**. Oxon: Routledge, 2012.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2013.

FAZENDA, I C A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas/SP: Papirus, 1994.

FIORIN, J. L. Argumentação e discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 9, p. 53-70, jan./jul. 2014.

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

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2000.

FIORI-SOUZA, A. F.; MATEUS, E. Deliberação e formação crítico-colaborativa de professores/as. In: MATEUS, E.; REICHERT, J.; TONELLI, A. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 37-55.

FLACH, V. F.; KOPZINSKI, S. D. Saberes matemáticos produzidos em um projeto interdisciplinar sobre educação sexual: análise de uma experiência pedagógica no 7º ano do ensino fundamental. **XV Seminário Internacional de Educação**, [S. l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/31f0f702-a76a-4dbd-a1f2-a7b114c7f0f8/Saberes%20matem%C3%A1ticos%20produzidos%20em%20um%20projeto%20interdisciplinar%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o%20sexual%20.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

FREITAG, R. M. KO. A competência I na prova de Redação do ENEM. In: SILVA, L. R. da.; FREITAG, R. M. KO. **Linguagem, Interação e sociedade**: diálogos sobre o ENEM. João Pessoa: Editora do CCTA, v. 2, 2015, p. 23-32.

FURIA, F. THOMPSON, M. Planejar e replanejar: elementos da mesma ação. **Educatrix**, São Paulo, n. 11, 2016. Disponível em: <https://educatrix.moderna.com.br/planejar-e-replanejar-elementos-da-mesma-acao/>. Acesso em: 2 out. 2020.

FURLAN, F. A.; ABAURRE, M. B. M.; ABAURRE, M. L. M. **Vestibular Unicamp**: Redação. São Paulo: Globo, 1993.

GNIPPER, P. Há exatos 50 anos, a tripulação da Apollo 8 foi a primeira a partir rumo à Lua. **CanalTech**, [S. l.], [s. p.], 2019. Disponível em: <https://canaltech.com.br/espaco/ha-exatos-50-anos-a-tripulacao-da-apollo-8-foi-a-primeira-a-partir-rumo-a-lua-129525/>. Acesso em: 20 out. 2020.

GOLDER, C. Debatable topic or not: do we have the right to argue? **European Journal of Psychology of Education**, n. 13, v. 2, 1998, 175-185.

GÓMEZ, J. O que é argumentação prática? Tradução de Daniel Mazzaro Vilar de Almeida. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 17, p. 172-196, jul./dez. 2018.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Argumentação e falácias em entrevistas televisivas: por um diálogo entre o modelo Toulmin e a perspectiva textual-interativa. **Revista Linha D'Água**, v. 29, n. 2, p. 69-96, 2016.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Orientação argumentativa e cognição: A dinâmica de forças no debate acerca dos rolezinhos. **Signo**, n. 42, v. 73, p. 200-212, 2017.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Argumentação e perspectivação conceptual: possibilidades teórico-analíticas. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO (SEDiAr), 4, 2018, Buenos Aires, Anais [...]. Ilhéus: Editus, 2018. p. 922-934.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A configuração funcional da argumentação prática: uma releitura do *layout* de Fairclough & Fairclough (2012). **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 19, v. 2, p. 109-137, dez. 2019.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A configuração funcional da argumentação epistêmica: uma releitura do *layout* de Toulmin em perspectiva multidisciplinar. **Bakhtiniana**, São Paulo, 15 (3): 236-266, jul./set. 2020, p. 236-266.

GOODWIN, J. Designing Issues. In: EEMEREN, F. H.; HOUTLOUSSER, P. (Eds). **Dialectic and Rhetoric**. The Warp and Woof Argumentation Analysis. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002, p. 81-96.

GOODWIN, J. Theoretical Pieties, Johnstone's Impiety, and Ordinary Views on argumentation. **Philosophy and Rhetoric**, vol. 40, n. 1, 2007, p. 36-50.

GOOGLE FORMS. Página oficial. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/>. Acesso em: 6 mar. 2020.

GOULART, C. M. A. Alfabetização, discurso científico e argumentação. *In*: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 129-152.

GRACIO, A. R. Para uma teoria geral da argumentação: Questões teóricas e aplicações didáticas. Tese (Doutorado em Comunicação). Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, 2010. p. 178-196.

GRÁCIO, A. R. **Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas**. Tese de Doutorado – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Lisboa, 2010.

GRÁCIO, A. R. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

GRACIO, A. R. **Vocabulário de argumentação**. Coimbra: Gracio Editor, 2015. Disponível: www.ruigracio.com/VCA/Argumentacao.htm. Acesso em: 22 maio 2019.

GRÁCIO, A. R. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 117-128, nov. 2011.

GRÁCIO, A. R. **Reflexões sobre o ensino da argumentação**. Part. em Semin. de Pesquisa. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2016. 1 vídeo (33 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BOpthc6JdSA>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. *In*: COLE, P.; J. M. (org.). **Syntax and semantics**. New York: Speech Acts, 1975.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

GRIZE, J. B. **De la logique à l'argumentation**. Genebra: Librairie Droz, 1982.

HAAS, D.; GUIMARÃES, A. M. M. Redação de vestibular: um gênero de texto? **Revista Entrelinhas**, vol. 8, n. 1, p.81-89, 2014.

HARADA, E. Algunas aclaraciones sobre el “modelo” argumentativo de Toulmin. **Contactos**, México, n. 73, p.45-56, 2009.

HIRATA, E. F. V. **Pólis: viver em uma cidade grega antiga**. São Paulo: Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (Labeca), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo: FAPESP, 2016.

HITLER: propaganda da W/Brasil para a Folha de S. Paulo (1987). [S. l.]: Poder 360, 2020. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://youtu.be/3aeweCXBU0g>. Acesso em: 24 nov. 2020.

INSTITUTO EDUCADIGITAL. *Design thinking para educadores*. [S. l.]: Versão em Português: Instituto Educadigital, [s. d.]. Disponível em: https://designthinkingforeducators.com/DT_Livro_COMPLETO_001a090.pdf. Acesso em: 6 mar. 2020.

ISOLA-LANZONI, G.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A Terra é plana? Uma análise da articulação entre argumentação epistêmica, multimodalidade e popularização científica no YouTube. **Redis: Revista de Estudos do discurso**, v. 8, 2020.

JUBRAN, C. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 48, v. 1, p. 33-41, 2006.

KAHOOT. Página oficial. Disponível em: <https://kahoot.it/>. Acesso em: 6 mar. 2020.

KAHOOT: como usar nas aulas presenciais ou online. [S. l.]: *DeProfPraProf*, 2019. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <https://youtu.be/6MWUMYmAImo>. Acesso em: 6 mar. 2020.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gênero textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I C A. **Didática e interdiscinaridade**. Campinas/SP: Papyrus, 1998, p. 109 – 132.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

LEAL, T. L.; MORAIS A. G. de. **A argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. Autêntica, 2007.

LEITÃO, S.; BANKS-LEITE, L. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006, p. 45-62.

LEITÃO, S. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RÉ, A.; FERNÁNDEZ, S. (org.). **A linguagem da criança**: sentido, corpo e discurso. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2008, p. 35-60. (Série Trilhas Linguísticas 15).

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.) **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 13-46.

LEITÃO, S. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluri/versidad**, n. 12, v. 3, p. 23-37, 2012.

LEMES, N. **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico**: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar. Ribeirão Preto. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2013.

LEMINSKI, P. **Caprichos e Relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEVOYAGE dans la Lune. Direção de Georges Méliès. França: Star Film, 1902. 1 vídeo (16 min). Disponível em: <https://youtu.be/ZNAHcMMOHE8>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MACAGNO, F.; WALTON, D. Practical reasoning arguments: a modular approach. **Argumentation**, v. 32, p. 519-547, dez. 2018.

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

MARIANO, R.; GERARDI, D. A. Eleições presidenciais na América Latina em 2018 e ativismo político de evangélicos conservadores. **Revista USP**, n. 120, p. 61-76, 2019.

MASSMANN, D. A arte de argumentar na sala de aula. **Letras**, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 363-385, jan./jun. 2011, p. 363-385.

MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. B. **A redação no vestibular da Unicamp**: o que e como se avalia. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

MENEZES, W. A. Faces e usos da argumentação. In: MARI, H. *et al.* **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFGM, 2001.

MENTIMETER. Página oficial. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/>. Acesso em: 6 mar. 2020.

MENTIMETER: como fazer EXERCÍCIOS ONLINE e em TEMPO REAL. [S. l.]: DeProfPraProf, 2019. 1 vídeo (11 min). Disponível em: <https://youtu.be/4gl8v9sPO0M>. Acesso em: 6 mar. 2020.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teoria, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MICROSOFT FORMS. Página oficial. Disponível em: <https://www.office.com/launch/forms?auth=1>. Acesso em: 6 mar. 2020.

MINDMEISTER. Página oficial. Disponível em: <https://www.mindmeister.com/pt>. Acesso em: 6 mar. 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

NIÑO, D.; MARRERO, D. The agentive approach to argumentation: a proposal. In: Van EEMEREN, Frans; GARSSSEN, Bart (org.). **Reflections on theoretical issues in argumentation theory**. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer, 2015. p. 53-67.

OLÍMPIO-FERREIRA, M. Retórica e sociedade: a valorização da multidimensionalidade. *In*: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (org.). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-212.

PACÍFICO, S. M. R. O silêncio do/no livro didático. *In*: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. **S. Leitura e Escrita: nos caminhos da linguagem**. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2007, p.13- 24.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários**: discurso e silêncio. Curitiba: Appris, 2012.

PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (org.). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-212.

PACÍFICO, S. M. R. Ensino de língua e livro didático: a objetivação do sujeito e a objetificação da língua. *In*: AZEVEDO, I. C. M. de; PIRIS, E. L. **Discurso e argumentação: fotografias interdisciplinares – vol.2**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 97-112.

PADLET. Página oficial. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/dashboard>. Acesso em: 6 mar. 2020.

PALOMANES, R.; MARIA, L. Como inserir a escrita argumentativa em sala de aula. *In*: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 43-56.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005[1958].

PILAR, J. A redação de vestibular como gênero. *In*: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002, p. 159-174.

PLANTIN, C. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1996].

PLANTIN, C. **Essais sur l'argumentation**: introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative. Paris: Kimé, 1990.

PLANTIN, C. L'argumentation entre discours et interaction. *In*: TOVAR, José Jesús de Bustos (org.). **Lengua, discurso, texto: I Simposio Internacional de Análisis del Discurso**, v. 1, Espanha: Visor, 2001, p. 71-92.

PLICKERS. Página oficial. Disponível em: disponível em: <https://www.plickers.com>. Acesso em: 6 mar. 2020.

POR que você DEVERIA se expor na Internet? Direção e produção de Paloma Sato. Roteiro e apresentação de Atila Iamarino. [S. l.]: Atila Iamarino, 2019. 1 vídeo (12 min). Disponível em: https://youtu.be/Ja6ZnJUQa_0. Acesso em: 12 ago. 2020.

PORTAL do Professor. Página oficial. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/buscarAulas.html>. Acesso em: 22 out. 2020.

PROPAGANDA "Pontos de vista" do jornal The Guardian. [S. l.]: The Guardian, 1986. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://youtu.be/yUfFSCVSYts>. Acesso em: 24 ago. 2020.

RAWPIXEL. Página oficial. Disponível em: <https://www.rawpixel.com/>. Acesso em: 6 mar. 2020.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004[1991].

REDDIT. Meme: terraplanismo. Disponível em: https://www.reddit.com/r/orochinho/comments/gr1qcz/n%C3%A3o_%C3%A9_ofensa_se_%C3%A9_verdade_cr%C3%A9ditos_rnhaa/. Acesso em: 20 out. 2020.

RODRIGUEZ, A. M. C. Breve percurso dos estudos sobre argumentação. **MEMENTO – Revista de Linguagem, Cultura e Discurso Mestrado em Letras – UNINCOR**, Três Corações, MG, n. 2, v. 8, p. 1-22, jul./ dez. 2017.

RONCONI, J. M. **Efeitos do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa**. 2014. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em Sala de Aula: conceitos e aplicações**. AMGH Editora, 2014.

SANTOS, E. S. de; AZEVEDO, I. C. M. de. Múltiplas perspectivas para o ensino de argumentação na educação básica brasileira. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 81/2011 de 16-12-2011**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM. Acesso em: 5 dez 2020.

SEARLE, J. R. **Speech Acts**. London: Cambridge University Press, 1969.

SEARLE, J. R. **Rationality in Action**. Massachusetts: MIT Press, 2003.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOUSA, D. R. de. **Argumentação, cognição e discurso: a polêmica entre conservadores e liberais sobre a imigração para o Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

TALMY, L. **Towards a cognitive semantics**. Cambridge: MIT Press, 2000.

TOULMIN, S.; RIEKE, R.; JANIK, A. **An introduction to reasoning**. New York: Macmillan Publishing Company, 1984[1978].

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução de Reinaldo Guarany e Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2006[1958].

van EEMEREN, F.; GROOTENDORST, R. **Argumentation, communicattion and fallacies: a pragma-dialectical perspective**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992.

VARGAS, G. C.; LEITÃO, S. ações epistêmicas na argumentação entre pares em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 153-182.

VELASCO, P. D. N. **Educando para a argumentação: contribuições do ensino da lógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VENNGAGE. Página oficial. Disponível em: <https://infograph.venngage.com/templates/recommended>. Acesso em: 6 mar. 2020.

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de textos dissertativo-argumentativos: pedagogia da dessubjetivação. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 42, 2013.

VIDON, L. N. Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, 2014.

VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, I. C. M. de; PIRIS, E. L. **Discurso e argumentação: fotografias interdisciplinares – v. 2**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 31-44.

VIEIRA, A. J.; DEL RÉ, A. Argumentação, humor e incongruência na linguagem da criança. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 2, p. 1133-1149, jul. 2019.

VOCÊ deveria se expor na internet? (Resposta ao Atila) ([#Pirula](#) 317). Roteiro e apresentação de Pirulla. [S. l.]: Pirulla, 2019. 1 vídeo (25 min). Disponível em: <https://youtu.be/LliUFR1biZY>. Acesso em: 24 ago. 2020.

WALTON, D. **Practical reasoning**. Savage: Rowman and Littlefield, 1990.

YUGE, C. 8 filmes que abordam exploração espacial e a chegada do homem na Lua. **TecMundo**, [S. l.], [s. p.], 2019. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/cultura-geek/144012-8-filmes-abordam-chegada-homem-lua.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.