



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**SOADE PEREIRA JORGE CALHAU**

**A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE PROJETOS  
DE LETRAMENTOS: MAPEAMENTO DE TRABALHOS DESENVOLVIDOS NO  
PROFLETRAS E FORMULAÇÃO DE PROPOSTA DE PROJETO**

**ILHÉUS – BAHIA**

**2020**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**SOADE PEREIRA JORGE CALHAU**

**A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE PROJETOS  
DE LETRAMENTOS: MAPEAMENTO DE TRABALHOS DESENVOLVIDOS NO  
PROFLETRAS E FORMULAÇÃO DE PROPOSTA DE PROJETO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Santa Cruz, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris.

**ILHÉUS – BAHIA**

**2020**

C152

Calhau, Soade Pereira Jorge.

Argumentação no ensino de português por meio de projetos de letramentos: mapeamento de trabalhos desenvolvidos no PROFLETRAS e formulação de propostas de projeto / Soade Pereira Jorge Calhau. – Ilhéus, BA: UESC, 2020.

249f. : il.; anexo.

Orientador: Eduardo Lopes Piris.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Inclui referências e apêndices.

1. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. 2. Argumentação. 3. Letramento. 4. Exposição (Retórica)  
5. Mestrado Profissional. I. Título.

CDD 469.07

**SOADE PEREIRA JORGE CALHAU**

**A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE PROJETOS  
DE LETRAMENTO: MAPEAMENTO DE TRABALHOS DESENVOLVIDOS NO  
PROFLETRAS E FORMULAÇÃO DE PROPOSTA DE PROJETO**

Ilhéus, 28 de agosto de 2020

---

Prof. Dr. Eduardo Lopes Pires  
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)  
(Orientador)

---

Prof. Dr. Rui Alexandre Grácio  
Universidade do Minho (UM)

---

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão  
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Dedico este Trabalho Final de Curso à minha vó Pureza (in memoriam),  
amor da minha vida, que não teve a oportunidade de estudar as letras,  
mas foi especialista na importância da educação formal.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por renovar as minhas forças.

Ao Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris, meu orientador, pelas sugestões, pelos encaminhamentos, pela compreensão, pela motivação ao decorrer deste TFC, minha ETERNA gratidão.

Aos meus pais, Enézia Maria e José Jorge, e meus irmãos, principalmente, a minha irmã Cilene e a minha prima Kátia, por me ajudarem nas labutas do dia a dia.

Ao meu esposo, Marivaldo, obrigada por acreditar em meu potencial.

À Mirélia Marcelino, à Sara Rodrigues e à Maria José amigas que a Universidade me presenteou.

Ao ELAD, Grupo de Pesquisa “Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso”, pelas discussões empreendidas, principalmente à Elionai Silva, Mayana Souza e Sheyla Fabrícia pelas aprendizagens que se estenderam para além dos encontros presenciais.

Aos colegas do PROFLETRAS, turma 2018-2020, obrigada pelas aprendizagens compartilhadas, amizades construídas, risadas que tornaram os meus dias mais alegres, em especial, Roberta Lopes, Izabel Bastos, Daniela Evangelista.

À banca de avaliadores, Prof. Dr. Rui Alexandre Grácio, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina Michelin de Azevedo e Prof. Rodrigo Camargo Aragão pelas contribuições na defesa.

Ao Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira pelo seu olhar durante a qualificação.

Aos professores que estiveram conosco nessa breve jornada e que me ajudaram, sob diferentes perspectivas, ampliar meus conhecimentos, em especial, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nair Andrade Neta.

A Marcos, secretário do colegiado do PROFLETRAS, por sua gentileza em nos atender.

À direção da Escola Municipal Prof. Diógenes Vinhaes, nas pessoas de Lúcia Madail e Marylian Souza.

Aos meus alunos, pelos momentos de aprendizagens.

À *Capes* pela bolsa concedida.

*Da mesma maneira que alguns teóricos colocaram, no início da sua investigação, a questão “onde está a argumentação?” para, a partir daí, apresentarem definições, delimitando o foco de incidência que permite a sua compreensão e o seu estado, também segui o mesmo procedimento. Antes da pergunta “o que é?”, a pergunta “onde está?”.*

*[...] Eu, pela minha parte [...] digo que a argumentação está na interação (GRÁCIO, 2016, p. 17).*

CALHAU, Soade Pereira Jorge. **A argumentação no ensino de português por meio de projetos de letramento**: mapeamento de trabalhos desenvolvidos no PROFLETRAS e formulação de proposta de projeto. 249f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

## RESUMO

Os novos estudos do Letramento têm contribuído para questionar metodologias de ensino que qualificam os sujeitos como mais ou menos letrados e que por muito tempo marginalizaram as práticas sociais do âmbito escolar. Nesse contexto, as práticas sociais que envolvem situações de comunicação argumentativas também foram preteridas ou confundidas com o estudo da argumentatividade dos textos, sobretudo estudos para a preparação dos estudantes para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou de vestibulares (VIDON, 2018). Diante disso, esta pesquisa objetiva contribuir para a discussão acerca dos estudos sobre ensino da argumentação por meio de projetos de letramento. Assim, o quadro teórico articula as teorias da argumentação e as teorias do letramento, recorrendo, de um lado, à perspectiva interacional da argumentação (PLANTIN, 2008; 2010; GRÁCIO, 2010; 2013a), aos trabalhos de Amossy (2018) sobre a argumentação no discurso e às teorizações de Azevedo (2013; 2016) sobre as capacidades argumentativas e, de outro lado, ao modelo de letramento ideológico, de Street (2014 [1995]), e à proposta de projetos de letramento, de Kleiman (1995; 2007; 2008) e de Oliveira, Santos e Tinoco (2014). Nesta pesquisa quanti-qualitativa, bibliográfica e documental, procuramos (1) mapear as propostas de ensino da argumentação apresentadas no Mestrado Profissional em Letras até o final de 2018 e disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; (2) categorizar essas propostas conforme seus objetivos anunciados, perspectiva teórica assumida e tipo de aplicação ou intervenção pedagógica; (3) analisar as propostas didáticas cuja intervenção pedagógica visa à concretização de uma prática social de linguagem. As análises dedicaram-se a identificar até que ponto as atividades didáticas propõem o ensino-aprendizagem (1) da argumentatividade presente nos textos e (2) da capacidade de argumentar,

observando: (2.1) possibilidades de oportunidades de interação argumentativa; (2.2) presença de situação argumentativa didatizada; (2.3) possibilidades para o desenvolvimento das capacidades argumentativas de formular uma tese, sustentar um argumento e contra-argumentar. Os resultados mostraram que nos TFC analisados, referentes aos quatro primeiros anos do PROFLETRAS, há uma preferência pela argumentação retórica, por práticas de linguagem direcionadas à produção textual ou escrita, com ênfase, principalmente, na argumentatividade no texto e a produção do artigo de opinião. Os TFC foram, em sua maioria, priorizaram as últimas séries do ensino fundamental II, assim como o desenvolvimento de competências, ao invés das capacidades argumentativas. A partir dos resultados da análise, elaboramos nosso caderno de orientações ao professor, na perspectiva de projetos de letramento de Kleiman (1999; 2007; 2008) e na perspectiva interacional da argumentação (PLANTIN, 2005 [2005]; GRÁCIO, 2010, 2016). Esperamos ampliar as pesquisas sobre o ensino na argumentação por meio dos estudos sobre letramento social, projetos de letramento, bem como contribuir para a prática docente com sugestões de atividades voltadas para argumentação.

**Palavras-chave:** Argumentação. Letramento. Capacidades argumentativas. PROFLETRAS.

CALHAU, Soade Pereira Jorge. **La argumentación en la enseñanza del portugués a través de proyectos de literacia**: mapeo de trabajos desarrollados en PROFLETRAS y formulación de una propuesta de proyecto. 249f. 2020. Disertación (Máster Profesional en Letras) - Universidad Estatal de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

## RESUMEN

Los nuevos estudios de literacia han contribuido a cuestionar las metodologías de enseñanza que califican a las personas como más o menos letradas y que durante mucho tiempo han marginado las prácticas sociales en el entorno escolar. En este contexto, las prácticas sociales que implican situaciones de comunicación argumentativa también se descuidaron o confundieron con el estudio de la argumentatividad de los textos, especialmente los estudios para la preparación de estudiantes para el Examen Nacional de la Educación Media (ENEM) o los exámenes de ingreso (VIDON, 2018). Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo contribuir a la discusión sobre los estudios de la argumentación de la enseñanza a través de proyectos de literacia. Así, el marco teórico articula teorías de argumentación y teorías de literacia, utilizando, por un lado, la perspectiva interactiva de la argumentación (PLANTIN, 2008; 2010; GRÁCIO, 2010; 2013a), a las obras de Amossy (2018) sobre la argumentación en el discurso y las de Azevedo (2013; 2016) sobre las capacidades argumentativas y, por otro lado, el modelo de literacia ideológica, de Street (2014 [1995]), y la propuesta de proyectos de literacia, de Kleiman (1995; 2007, 2008) y de Oliveira, Tinoco y Santos (2014). En esta investigación cuanti-calitativa, bibliográfica y documental, buscamos (1) mapear las propuestas de enseñanza de la argumentación presentadas en el Máster Profesional en Letras hasta finales de 2018 y disponibles en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de CAPES; (2) categorizar estas propuestas de acuerdo con sus objetivos anunciados, la perspectiva teórica asumida y el tipo de aplicación o intervención pedagógica; (3) analizar las propuestas didácticas cuya intervención pedagógica pretende concretar una práctica social del lenguaje. Los análisis están dedicados a identificar hasta qué punto las actividades didácticas proponen enseñanza-aprendizaje (1) de la argumentatividad presente en los textos y (2) de la capacidad de argumentar, observando: (2.1) posibilidades de oportunidades para la interacción argumentativa; (2.2) presencia de una situación argumentativa planificada; (2.3)

posibilidades para el desarrollo de capacidades argumentativas tales como formular una tesis, apoyar un argumento y contraargumentar. Los resultados mostraron que en los TFC analizados, referidos a los primeros cuatro años de Profletras, existe una preferencia por la argumentación retórica, por las prácticas lingüísticas dirigidas a la producción textual o escrita, con énfasis, principalmente, en la argumentación en el texto y la producción del artículo de opinión. La mayoría de los TFC priorizaron los últimos grados de la escuela II, así como el desarrollo de competencias, en lugar de las capacidades argumentativas. Con base en los resultados del análisis, preparamos nuestro cuaderno de orientación al profesor, basado en la perspectiva de los proyectos de literacia según Kleiman (1999; 2007; 2008) y en la perspectiva interaccional de la argumentación (PLANTIN, 2005 [2008]; GRÁCIO, 2010, 2016). Esperamos ampliar la investigación sobre la enseñanza en la argumentación a través de estudios sobre literacia social, proyectos de literacia, así como contribuir a la práctica docente con sugerencias para actividades dirigidas a la argumentación.

**Palabras clave:** Argumentación. Literacia. Capacidades argumentativas. PROFLETRAS.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Esquema da visão interacionista da argumentação segundo Grácio.....	35
<b>Figura 2</b> – Percentuais relativos aos tipos de produtos dos TFC.....	63
<b>Figura 3</b> – Percentuais relativos às ocorrências dos quadros teóricos de argumentação nos TFC.....	66
<b>Figura 4</b> - Esquema de Projeto de Letramento com a Assembleia como forma de interação argumentativa .....	133
<b>Figura 5</b> - Esquema adaptado de debate oral para espaço de discussão da crítica em assembleia como forma de interação argumentativa planificada.....	134

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Títulos dos TFC para análise geral.....	54
<b>Quadro 2</b> - Títulos dos TFC para análise específica.....	58
<b>Quadro 3</b> - Quantitativo de TFC por ano/série no período de 2015 a 2018.....	60
<b>Quadro 4</b> - Práticas de linguagem focalizadas pelos TFC de 2015 a 2018.....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AC</b>	Assembleia de Classe
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CP</b>	Caderno Pedagógico
<b>CPPM</b>	Curso Prático de Português e Matemática
<b>CTDC</b>	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EJAEF</b>	Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental
<b>ELAD</b>	Grupo de Pesquisa “Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso”
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IFRN</b>	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
<b>IFs</b>	Institutos Federais de Ensino
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>MD</b>	Material didático
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
<b>PI</b>	Projeto de Intervenção
<b>PL</b>	Projeto de letramento
<b>PROFLETRAS</b>	Mestrado Profissional em Letras
<b>TDIC</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>TFC</b>	Trabalho Final de Curso
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UECE</b>	Universidade Estadual do Ceará
<b>UEMS</b>	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
<b>UEPB</b>	Universidade Estadual da Paraíba
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UERN</b>	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

<b>UESC</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>UESPI</b>	Universidade Estadual do Piauí
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFCE</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UFES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
<b>UFOPA</b>	Universidade Federal do Oeste do Pará
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFRPE</b>	Universidade Federal Rural de Pernambuco
<b>UFRRJ</b>	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>UFTO</b>	Universidade Federal de Tocantins
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNIFESSPA</b>	Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará
<b>UNIMONTES</b>	Universidade Estadual de Montes Claros
<b>UPE</b>	Universidade de Pernambuco
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
1.1 Uma concepção de argumentação para ensinar a argumentar .....	26
1.2 Situação e interação argumentativa.....	32
1.3 A noção de capacidade argumentativa .....	39
1.4 Projetos de letramento e ensino da argumentação.....	41
2. METODOLOGIA DA PESQUISA .....	52
2.1 Caracterização da pesquisa.....	52
2.2 Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa .....	53
3. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	60
3.1 Análise quantitativa dos 90 TFC sobre argumentação e ensino .....	60
3.2 Análise qualitativa dos 12 TFC sobre ensino de argumentação e letramento .....	69
3.2.1 Caracterização dos 12 TFC selecionados.....	70
3.2.2 A proposta didática pode favorecer o ensino da argumentação? Até que ponto? .....	86
3.2.3 A proposta didática oportuniza, de algum modo, a situação argumentativa e possibilita uma interação argumentativa? De que tipo? .....	106
3.2.4 A proposta didática pode favorecer o desenvolvimento de capacidades argumentativas? Quais? .....	115
3.2.5 Considerações gerais.....	118
4. CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA .....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	135
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXO – TFC CUJOS ANEXOS NÃO FORAM DISPONIBILIZADOS NO CTDC .....	144
APÊNDICE 1 – DADOS DOS 90 TFC SELECIONADOS .....	146
APÊNDICE 2 – CADERNO DE ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR.....	181

## INTRODUÇÃO

Um dos trabalhos marcantes do educador Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, destaca a importância de uma educação libertadora, em que o educando tenha condições de refletir sobre objetos e situações forjados na sociedade que estão a favor do opressor (FREIRE, 1987 [1970]). A partir desta inquietação, uma das razões ao desenvolver esta pesquisa está na necessidade de fazer uma reflexão acerca das práticas de ensino que, ao invés de permitir aos educandos a participação social por meio da argumentação em diferentes situações, têm os silenciado e os “moldado” aos interesses daqueles que detêm o poder. Inclusive, em conjunturas de opressão, muitos consideram “normal” o silêncio diante da injustiça e discordam daqueles que ousam argumentar a contrapelo da realidade imposta.

Historicamente, algumas práticas de ensino se estabeleceram nesse contexto, como podemos ver, por exemplo, práticas em que o aluno era considerado um sujeito vazio, sem conhecimento, incapaz de pensar e impossibilitado de argumentar diante do professor, que era considerado “o detentor do conhecimento”; a menina que ia à escola aprender os bons modos, dentre eles como se sujeitar ao esposo, “o cabeça da casa”, patriarca da família, que impunha sua autoridade por meio da violência, principalmente psicológica. Tínhamos também o senhor da fazenda que construía uma escola em sua propriedade, mas que tanto no ambiente escolar quanto em outros locais ao redor da fazenda só era permitido ao “estudante” decifrar o código escrito, jamais posicionar-se diante da falta de direitos trabalhistas, bem como da sujeição em ter de deixar todo o seu mísero salário na quitanda da fazenda.

Esses tipos de práticas somente contribuía para o desejo de inversão de papéis, ou seja, nos oprimidos o desejo de exercerem a função de seus opressores e/ou influenciarem aos seus com a ideia de que o silêncio em determinadas situações é uma condição que caracteriza o papel exercido pelo sujeito. Assim, as mães ensinavam/ensinam às suas filhas a adotar a mesma postura submissa, diante dos maridos, postura que lhes foi ensinada por suas progenitoras, os empregados a incutirem em seus filhos a aceitação da condição subalterna e, por vezes, humilhante em relação a seus empregadores. Na educação, muitos docentes continuam “iludidos” ao pensarem que os estudantes que frequentam as classes as quais lecionam são sujeitos vazios, ao preencherem suas aulas com metodologias cartesianas,

desvinculadas da realidade, onde não há espaço para outras verdades, para argumentações e, por conseguinte, respeito à diferença, reproduzindo aí uma “razão única e inabalável” e excludente.

Práticas como essas devem ser rompidas por um ensino que se quer libertador, que leve o educando a pensar não só sobre o seu papel na sociedade, mas como age por meio da linguagem. Como diz a cantora Elza Soares, na canção *O que se cala*: “O meu país é lugar de fala”<sup>1</sup>. E é sobre esse lugar de fala do educando, diante de diferentes situações (familiar, política, estudantil etc.), que a escola deve promover práticas sociais que possibilitem o seu empoderamento. Nossos alunos precisam reconhecer que sua voz pode ser ouvida e deve ser respeitada, que posicionar-se é um direito do cidadão e que eles têm o direito a argumentar, como defende Pacífico (2016). Argumentar, nesse contexto, é entender que o dissenso faz parte das práticas democráticas possibilitadas pela linguagem.

Com efeito, nesta pesquisa, compreendemos que a argumentação no ensino de português, por meio de projetos de letramento, possibilita aos educandos a participação em situações próximas às que ocorrem em seu dia-a-dia, fora do ambiente escolar, o que contribui para que possam participar, de modo autônomo e empoderado, de diferentes situações que requeiram o argumentar (AZEVEDO, 2017). Compreendemos, então, o(s) letramento(s) a partir de sua pluralidade, isto é, como práticas sociais que não podem ser entendidas sem estabelecer relação com o contexto social e cultural onde se realizam, bem como não podem dicotomizar os sujeitos em letrados ou não letrados somente pela aquisição do código escrito, como por muito tempo se estabeleceu no âmbito escolar.

A ideia de projetos de letramento que aqui adotamos parte dos estudos de Kleiman (1995; 2007), segundo a qual, letrar tem como uma das principais agências a escola que rompe com um ensino tradicional e estigmatizador, e dos desdobramentos propostos por Oliveira, Santos e Tinoco (2014). É nesse sentido que assumimos o modelo ideológico de letramento, o qual compreende a importância do respeito à voz do outro e suas diferenças, uma vez que é na diferença que os sujeitos socializam aprendizagens e dialogam com a realidade fora da sala de aula. Sob este

---

<sup>1</sup> GERMANO. Douglas. O que se cala (áudio oficial). In: **Deus é mulher**. Intérprete: SOARES. Elza. 18/08/2018. São Paulo: Deck Disc. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=5ypEw\\_9BFfQ](https://www.youtube.com/watch?v=5ypEw_9BFfQ). Acesso em: 20 mai.2019.

ângulo, Kleiman (1995; 2007) comunga das ideias de Street (2014 [1995]) de que o letramento, antes de qualquer prática, deve ser social.

Em concordância, Azevedo (2017) relacionou os estudos sobre letramento social de Street aos estudos sobre argumentação de Grácio (2013a), para quem a argumentação é multidimensional, pois é social, linguística, interativa, cognitiva, afetiva, filosófica, lógica e retórica.

No que diz respeito às situações em que o letramento e a argumentação são compreendidos como prática social de linguagem, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais significativo e provocador, visto que o aluno reflete acerca das situações que lhes são propostas e da expressão do outro, posicionando-se perante as teses defendidas (AZEVEDO, 2017). É um sujeito pensante que não se submete à imposição do conhecimento, mas que o entende como uma construção em que ele é sujeito ativo de sua aprendizagem, bem como tem direito de opinar, questionar, duvidar, refutar, sugerir, argumentar, contra-argumentar e negociar na sociedade em que vive.

Nesse contexto, é relevante que o professor esteja atento às propostas metodológicas sugeridas em livros didáticos, em manuais do professor, nos cadernos de atividades dos alunos, em cadernos pedagógicos, assim como nas atividades elaboradas pelo mesmo, a fim de promover o ensino voltado para as práticas de linguagem que possibilitem, na interação e no diálogo com o outro, que o educando mobilize capacidades de linguagem para marcar seus posicionamentos frente a um assunto em questão, como defendem Plantin (2008 [2005]), Grácio (2013a) e Azevedo (2016). Além disso, Azevedo (2017) observa que as possibilidades da multidimensionalidade da argumentação, mesmo sendo limitadas no ambiente escolar, são amplas na linguagem em sociedade e, assim, trabalhar a argumentação na escola pode favorecer o letramento social.

O desafio dessa tarefa exige que o educador se coloque disponível para assumir uma atitude reflexiva e, assim, buscar melhorar a qualidade da sua prática pedagógica e viabilizar o processo de ensino de argumentação para o letramento social. Trata-se de dar um passo enorme rumo à compreensão da argumentação para além dos limites da produção textual, posto que as práticas sociais que envolvem situações argumentativas têm sido preteridas nas aulas de língua materna, ou limitadas ao estudo da argumentatividade dos textos para treinar o educando para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), para processos seletivos dos Institutos

Federais de Ensino (IFs), para seleção de vestibulares e de concursos de redação, por exemplo. É preciso rever a concepção acerca do que é argumentação e “onde está a argumentação”, tendo em vista que é muito mais ampla do que produzir uma redação pré-moldada, com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Inclusive essa professora-pesquisadora, desde o início de sua prática pedagógica, manteve-se nessa lógica, não reconhecendo as múltiplas possibilidades de abordá-la. Limitou, portanto, as metodologias em suas aulas de Língua Portuguesa, já que atribuiu à argumentação uma centralidade no texto, confundindo-a com a argumentatividade e preterindo as diferentes situações sociais em que a mesma acontece. Essa marginalização do ensino de argumentação, por parte da docente, ocorreu, principalmente em função da ausência de uma formação específica que transitasse por tais discussões, inclusive limitava o ensino da argumentação em sala de aula voltado à produção do texto dissertativo-argumentativo, pensando no preparo dos educandos para o Ensino Médio e, por conseguinte, reduzindo as dificuldades para a aprovação do ENEM.

Evidentemente, não é justo responsabilizar o educador por esse estado de coisas, uma vez que a argumentação e o ensino de argumentação são temáticas quase inexistentes na formação de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada (AZEVEDO, 2016; 2017), o que têm suas consequências na organização dos materiais didáticos que circulam nas escolas e, por conseguinte, na elaboração de atividades por parte do docente. Isto porque, muitos dos materiais que circulam nas instituições escolares de ensino é que têm servido de base para as “ditas” aulas de argumentação.

Por essa razão, nossa pesquisa focaliza a atenção sobre um dos elementos dessa problemática, as propostas de atividades elaboradas por docentes, em situação de formação em serviço, especificamente no Mestrado Profissional em Letras, Profletras, em razão da potencialidade do impacto dessa formação sobre o letramento dos educandos e sobre o ensino de argumentação, contribuindo também para dar visibilidade a esses trabalhos e ao próprio Mestrado Profissional em Letras. Assim, da identificação de 90 TFC voltados ao ensino da argumentação no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o *corpus* desta pesquisa constitui-se a partir de uma seleção de propostas de atividades didáticas apresentadas em 12 Trabalhos Finais de Curso (TFC), defendidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no

período de 2015 a 2018, que buscaram o diálogo entre o ensino da argumentação e o letramento como prática social.

Vale dizer que o Profletras<sup>2</sup> é um programa de mestrado *strictu sensu* voltado a professores de Língua Portuguesa, da rede pública de ensino no Brasil, que contempla tanto professores das redes estaduais, quanto das redes municipais, dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano de classes regulares e da Educação de Jovens e Adultos - EJAEF). Abrange 42 IES, sendo que 4 destas têm mais de um polo, assim esse mestrado profissional é ofertado em 49 unidades, divididas nas cinco regiões do país (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul). O principal propósito do programa é capacitar o docente de língua portuguesa para contribuir com a qualidade do ensino no Brasil, ou seja, é um programa de formação de professores em serviço. O Programa é regido por uma coordenação nacional, situada na UFRN e, para que o professor-pesquisador venha receber o título de mestre, precisa desenvolver um estudo voltado para a melhoria da qualidade do ensino, sob determinado enfoque. Além da discussão teórica, a pesquisa desenvolvida deve apresentar os resultados de uma intervenção pedagógica ou um produto, como por exemplo, um caderno pedagógico, uma revista, um jogo educacional, uma proposta de sequência didática etc.

Dessa maneira, esta investigação é pertinente por várias razões, dentre as quais destacamos, no primeiro momento, o papel do professor como colaborador do processo de transformação social, que precisa investigar não só a própria prática didático-pedagógica, mas também os diversos instrumentos (material didático, paradidático, etc.) que chegam às escolas e lhes dão suporte, a fim de verificar se contribuem para que os objetivos, as metas e as propostas planejados estão sendo atingidos, bem como analisar se, ao invés de romper com um ensino que marginaliza, exclui e silencia, não tem contribuído para esse tipo de prática.

Ao elaborar atividades, é interessante assumir um posicionamento crítico e reflexivo, por meio de inquietações como: Será que a proposta de ensino que elaborei estabelece relação com a realidade vivida pelo educando em ambiente externo à escola? Como essa proposta pode contribuir para o exercício da sua cidadania? Essa proposta de ensino propõe argumentação ou argumentatividade? Até que ponto essa

---

<sup>2</sup> As informações contidas nesta página sobre o programa Profletras foram obtidas através do site do próprio programa: Disponível em: [www.profletras.ufrn.br](http://www.profletras.ufrn.br). Acesso em: 01 out. 2019.

proposta possibilita o desenvolvimento das capacidades argumentativas de meus alunos? Há possibilidades de interação argumentativa?

Com efeito, temos mais um fator de importância para o reconhecimento da argumentação a partir de sua multidimensionalidade (GRÁCIO, 2013a). Em outras palavras, ela não pode ser compreendida na prática pedagógica como um conceito fechado, mas amplo e possível a diversas abordagens, inclusive pelos próprios processos interacionais de ocorrência e pela aproximação do fazer na escola a partir das formas como se apresenta na sociedade (AZEVEDO, 2017). E isso se relaciona também com o diálogo teórico entre os estudos sobre o ensino da argumentação, o letramento social e os projetos de letramento, ênfase necessária na relação entre teoria e prática tão importantes aos novos letramentos.

Além disso, ao pensar o ensino da argumentação por meio de projetos de letramento, esta proposta justifica-se por tencionar um ensino significativo, já que propõe a transcendência dos muros da principal agência de letramento, a escola, e busca viabilizar aos educandos a possibilidade do posicionamento de forma responsável, coerente e de modo autônomo diante das situações que a argumentação se apresenta, pensando, principalmente, no bem da comunidade da qual faz parte.

Para o educador, é relevante refletir acerca do processo de escolarização da argumentação, porque muitos têm elaborado práticas direcionadas à argumentatividade, acreditando ensinar argumentação, uma vez que se há uma confusão nessa perspectiva, conseqüentemente, há maior ênfase no preparo do educando para a produção de textos para processos de seleção em larga escala (VIDON, 2018), excluindo, por exemplo, práticas sociais voltadas à realidade vivida pelos mesmos. Por isso, precisamos ampliar o debate a fim de melhorar a qualidade das propostas pedagógicas e divulgar novos estudos que têm sido desenvolvidos na perspectiva que nos propomos nesta pesquisa.

E, como defende Kleiman (2007), para desenvolver projetos de letramento, é essencial a atitude do professor que:

[...] sabendo-se, em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais [...] (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Como afirma essa autora, é preciso “proporcionar modelos desse fazer”. Nesse sentido, esta pesquisa é relevante também pelo produto que apresenta: um caderno de orientações ao professor com propostas de atividades didáticas que promovam o ensino da argumentação com ênfase na interação argumentativa e por meio de práticas sociais de linguagem.

Para subsidiar a elaboração da nossa proposta didática, analisamos as atividades dos 12 TFC selecionados para integrar o *corpus* da pesquisa, buscando compreender a concepção de argumentação e de ensino de argumentação aí presentes, para identificar quais saberes sobre a argumentação e seu ensino já estão estabelecidos e quais saberes ainda devem ser explorados e colocados em circulação e, assim, obter parâmetros para a elaboração de um caderno de orientações ao professor voltado para a construção de projetos de letramentos em que os educandos dos anos finais do ensino fundamental possam participar de práticas sociais de linguagem que demandem o exercício da argumentação.

Nesta pesquisa, adotamos um procedimento metodológico quati-qualitativo, bibliográfico e documental, em que procuramos:

- mapear as propostas didáticas de ensino da argumentação defendidas no Mestrado Profissional em Letras de 2015 a 2018, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;
- classificar essas propostas de acordo com (1) a prática de linguagem alvo, (2) a perspectiva teórica de argumentação assumida e (3) a proposta didática, realizada sob a forma de intervenção pedagógica ou de elaboração de produto;
- analisar as propostas didáticas para o ensino da argumentação que visam à concretização de uma prática social de linguagem.

Nesse percurso, as análises dedicaram-se a identificar até que ponto as propostas didáticas dos TFC selecionados propõem o ensino-aprendizagem (1) da argumentatividade presente nos textos e (2) da capacidade de argumentar, observando: (2.1) possibilidades de oportunidades de interação argumentativa; (2.2) presença de situação argumentativa didatizada; (2.3) possibilidades para o desenvolvimento das capacidades argumentativas de construir e apresentar um ponto de vista diante de uma dada questão e de construir e apresentar argumentos e contra-argumentos que tanto sustentem seu ponto de vista defendido quanto questionem um ponto de vista contrário.

E, para alcançar esses objetivos, a fundamentação teórica de nossa pesquisa articulou as teorias da argumentação e as teorias do letramento, recorrendo, de um lado, à perspectiva interacional da argumentação (PLANTIN, 2008 [2005]; 2010; GRÁCIO, 2010; 2013a), aos trabalhos de Amossy (2011; 2018), sobre a argumentação no discurso, e às teorizações de Azevedo (2013; 2016), sobre as capacidades argumentativas e, de outro lado, ao modelo de letramento ideológico, de Street (2014 [1995]), e à proposta de projetos de letramento, de Kleiman (1995; 2007; 2008) e de Oliveira, Santos e Tinoco (2014).

À vista dos objetivos e do percurso teórico, os resultados obtidos a partir da análise dos TFC nos mostraram que houve uma preferência por atividades direcionadas à argumentatividade ao invés da argumentação, as práticas de linguagem focalizaram, principalmente, na produção de texto escrito: artigo de opinião. Quanto às ocorrências dos quadros teóricos de argumentação, houve predominância da argumentação retórica, seguido da argumentação na língua aplicada ao texto. Os TFC, em sua maioria, foram direcionados às séries finais do Ensino Fundamental II, e as propostas de atividades mobilizaram diferentes capacidades argumentativas, predominando a capacidade de argumentar.

O plano desta dissertação está organizado em cinco seções. Na fundamentação teórica, buscamos apresentar uma concepção de argumentação para orientar o ensino da argumentação, baseada na argumentação iniciada na tradição da retórica aristotélica e renovada pela nova retórica perelmaniana, bem como no modelo dialogal da argumentação tal como formulado por Plantin (2008 [2005]), discorrendo sobre os conceitos basilares à análise do *corpus*, a saber, situação argumentativa e interação argumentativa. Abordamos também a noção de capacidades argumentativas, conforme proposta de Azevedo (2013; 2016), e estabelecemos uma relação entre o ensino da argumentação e os projetos de letramento. Na seção metodológica, caracterizamos nossa pesquisa quanti-qualitativa, bibliográfica e documental, bem como as etapas da pesquisa e o processo de constituição do *corpus* da pesquisa. Na seção de análise quantitativa, apresentamos os dados gerais sobre TFC do Profletras, que se dedicaram à questão do ensino da argumentação, mapeando aí as universidades onde tais trabalhos foram desenvolvidos, as práticas de linguagem escolhidas como alvo desses trabalhos, as perspectivas teóricas de argumentação mobilizadas nesses trabalhos, os tipos de intervenção pedagógica propostos nesses trabalhos etc., enquanto que, na seção de análise qualitativa,

analisamos as atividades didáticas apresentadas por 12 TFC do Profletras, que constituem nosso *corpus*. Por último, dando os encaminhamentos para o nosso caderno de orientações ao professor (cf. Apêndice), apresentamos as orientações para a construção de projetos de letramento voltados ao ensino da argumentação na disciplina de língua portuguesa, planificando uma proposta didática, voltada para a interação argumentativa, por meio da realização da Assembleia de Classe.

Dito isso, esperamos, com esta pesquisa, que elege os TFC do Profletras como *corpus*, dar a ver propostas de atividades baseadas no letramento como prática social que possam apresentar condições de ruptura com a visão do ensino da argumentação limitada ao treino da redação dissertativa, uma vez que são atividades didáticas desenvolvidas no âmbito de recentes pesquisas acadêmicas realizadas nas escolas e sem o compromisso com as imposições do mercado dos livros didáticos.

Esperamos ainda que esta pesquisa possa mostrar aos profissionais da área de Língua Portuguesa como identificar se as propostas que estão organizando abordam a argumentação ou a argumentatividade e qual aspecto aborda e como perceber o tipo de capacidade argumentativa mobilizada pela proposta, assim como sugerir um modelo para propostas alinhadas ao diálogo entre argumentação e projetos de letramento.

Isso porque, acreditamos que um ensino que se quer libertador não oprime, não impõe uma verdade absoluta, não impõe regras sem que essas sejam discutidas, ao contrário, permite aos educandos posicionar-se, cria um ambiente onde a oposição de ideias não os categoriza, mas sim que reconhece que na democracia se respeita a diferença, diferença essa marcada na e pela linguagem, contribuindo, assim, para o seu letramento social.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos de início um breve apanhado acerca da argumentação, a partir da retórica aristotélica, para em seguida discorrermos sobre a revitalização de seu estudo, após a publicação do *Tratado da Argumentação* por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, em 1958. Depois, expomos o modelo dialogal da argumentação, elaborado por Christian Plantin (2008 [2005]), bem como o estudo desenvolvido por Rui Alexandre Grácio (2010), que considera a argumentação como multidimensional e uma necessidade da vida em sociedade.

Após situar o quadro teórico da pesquisa, concentramos nossa atenção sobre as noções de situação argumentativa e interação argumentativa (PLANTIN, 2008 [2005]; GRÁCIO, 2010; 2016) e de capacidade argumentativa (AZEVEDO, 2013; 2016). Esse percurso teórico justifica-se por concordarmos que a argumentação, no ensino de português, quando impulsionada por situações que permitem a interação argumentativa, contribui para o desenvolvimento das capacidades argumentativas e, por conseguinte, para o letramento dos educandos (AZEVEDO, 2016).

Sob essa perspectiva que, ao final desse capítulo, temos um tópico que aborda estudos referentes ao letramento social e sobre projetos de letramento<sup>3</sup>, uma vez que as práticas sociais de linguagem que buscam intervir no meio em que vivem tornam-se mais significativas.

---

<sup>3</sup> “Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto” (KLEIMAN, 2000, p. 238 apud TINOCO et al, 2014, p. 47).

## 1.1 Uma concepção de argumentação para ensinar a argumentar

A retórica é uma das disciplinas mais antigas da humanidade, surgindo, segundo Manuel Alexandre Júnior (2005), da necessidade de expressão oral usada com fins persuasivos, quando, na Sicília, por volta de 485 a. C., dois tiranos, Gelón e Hierão, povoaram Siracusa e distribuíram terras em busca de interesses próprios, porém foram destronados por meio de uma revolta que culminou em vários júris populares, a fim de que a população pudesse recuperar seus bens tomados por esses dois tiranos. Para Alexandre Júnior (2005, p. 19), “foi nesse momento que a democracia se impôs à tirania”.

Assim, esses júris populares construíram uma tradição retórica que passou a exigir de seus intervenientes certas habilidades oratórias e, a partir dessa necessidade, foram criadas as escolas de retórica. A criação da retórica é atribuída a Empédocles, filósofo pré-socrático do século V a. C., e a sistematização como disciplina, a Córax e Tísias, autores do *Tratado de Retórica*, no mesmo século. Historicamente, a retórica foi considerada como a arte de convencer juízes, de persuadir o povo, sendo ensinada também como técnica aos jovens que queriam seguir carreira política. Em seus atributos assemelhava-se mais ao ensino de regras e conselhos que levavam o orador a obter êxito em seus discursos.

Um dos aspectos importantes do ensino da arte retórica é que, atrelada ao diálogo, era considerada, na época, tão importante que toda a Grécia parava para ouvir dissertar sobre diferentes temas. Daí que surge um dos grandes nomes da época, Górgias, o qual deixava clara sua crença “[...] na força persuasiva da emoção e a magia da palavra expressiva e bem cuidada, vendo no orador um psicagogo, um guia de almas mediante espécie de encantamento” (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 20), tornando-se, então, professor de dialética e retórica.

Quanto à sua natureza e finalidade, Alexandre Júnior (2005) destaca que:

Definir a retórica não é uma tarefa fácil [...]. A retórica foi sempre uma disciplina flexível mais preocupada com a persuasão dos ouvintes do que com a produção de formas de discurso; isto é, mais preocupada com a função retórica do que com a configuração do próprio texto (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 22).

Aristóteles, em seus estudos, defende que a retórica se ocupa da arte da comunicação feita com efeitos persuasivos, porque tece comentários críticos a

teorizadores que se dedicaram aos discursos judiciais, em prejuízo aos demais gêneros. Foi, portanto, com Aristóteles nos séculos 384-322 a. C., que a retórica grega clássica atingiu seu apogeu. Além de que:

[...] a grande inovação de Aristóteles foi o lugar dado ao argumento lógico como elemento central na arte da persuasão. A sua retórica é sobretudo uma retórica da prova, do raciocínio, do silogismo retórico; isto é, uma teoria da argumentação persuasiva (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 34).

Dito isso, uma vez que, de acordo com a compreensão aristotélica, há alguns princípios que norteiam o esquema retórico, entre eles destacamos a diferenciação entre duas formas de persuasão (provas técnicas e provas não técnicas); os três meios de provas técnicas de persuasão: *ethos* (caráter do orador), *pathos* (disposição do auditório ou emoção dos ouvintes) e *logos* (discurso, lógica do assunto), sendo o *logos* para a argumentação retórica o método que melhor persuade as pessoas, por residir no discurso do orador e se utilizar de exemplos (prova indutiva) e *entimemas* (argumento dedutivo que permite por meio de proposições dar veracidade ao dito).

Portanto, o *logos* assume um papel central, remetendo a razão, o raciocínio, a lógica e o bom uso da palavra. Assim, um bom argumentador é aquele que utiliza os melhores argumentos de modo intelectual a fim de persuadir o auditório.

Entretanto, os estudos sobre argumentação retórica passaram por um determinado tempo esquecidos, sendo revitalizados a partir da nova retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, com a publicação do *Tratado da Argumentação*, em 1958. Cabe ressaltar que, conforme Grácio (2016, p. 12), a efervescência desses estudos obteve força a partir de cinco aspectos, a saber: a contestação da concepção cartesiana de razão; o embate à ideia de que as ciências humanas são ciências moles e frágeis; a inclusão da racionalidade sobre o papel dos valores; uma aproximação da “noção de racionalidade às práticas críticas humanas inseridas na sua matriz social e histórica”; a valorização da linguagem como essencial na interação humana, principalmente em seus desacordos.

É nesse sentido que Michel Meyer (2005) destaca que:

A Nova Retórica é, então, o “discurso” do método de uma racionalidade que não pode evitar os debates e deve, portanto, tratá-los e analisar os argumentos que governam as decisões. Já não se trata de privilegiar a univocidade da linguagem, a unicidade *a priori* da

tese válida, mas sim de aceitar o pluralismo, tanto nos valores morais como nas opiniões. A abertura para o múltiplo e o não-coercivo torna-se, então, a palavra mestra da racionalidade (MEYER, 2005, p. XX) *In*: PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

A argumentação, nesse contexto, é parte necessária na tomada de decisões racionais, é preciso debater e pensar sobre os argumentos os quais não partem de uma só voz ou um só posicionamento, mas de opiniões contrárias. É nesse sentido, que Meyer (2005) também sinaliza um ponto chave acerca da nova retórica que é o banimento da coerção, isto é, o rompimento com práticas repressivas, tiranas, abusivas, autoritárias, que se instauraram pela imposição de um só ponto de vista, de uma verdade única que não poderia ser questionada.

Assim, o *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, rompe com uma concepção de raciocínio e razão estabelecida pela tradição cartesiana, a qual permeou três séculos e contribuiu para que a retórica aristotélica ficasse por um tempo esquecida. Isso porque, para Descartes, se havia uma exatidão, uma certeza, não havia necessidade de deliberar ou argumentar diante da evidência, já que “O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa as certezas do cálculo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 1). Para Descartes, a evidência era a principal característica da razão, pois tudo que era apenas verossímil era quase falso. Todavia, o método era frágil, inclusive para os lógicos inspirados no ideal cartesiano, aquilo que escapava à lógica formal passava a ser insuportável.

Grácio (2016) esclarece que o desacordo é uma partícula análoga aos processos de conhecimento, sendo, portanto, um elemento regulador de convivência coletiva, que rompe com o entendimento de que a verdade não pode ser contestada, já que ela é solidária a um leque de diferentes perspectivas possíveis à argumentação.

Sob esse enfoque, a nova retórica utiliza-se de uma metodologia de raciocínio democrático, que reconhece que vivemos em uma sociedade pluralista, com diferentes valores e que a arte do diálogo não pode ser impositiva e violenta (GRIFFIN-COLLART, 1979 apud GRÁCIO, 2016). Uma das maiores conquistas de Perelman, para Grácio (2016), foi conferir direito à sociedade civil a racionalidade retórico-argumentativa como fundamental na compreensão e no funcionamento das dinâmicas sociais.

O verdadeiro foco existencial, social e prático do argumentar não deixa de remeter aos valores, à forma como tratamos e nos relacionamos com os outros e pela visão de mundo inerente ao uso da linguagem. Por conseguinte, a argumentação e a retórica têm uma relação estreita, pois a segunda deve ser compreendida assim como a argumentação, como uma forma de convivência cotidiana com os outros, correspondendo à nossa condição como seres sociais, e que, por isso, precisamos nos posicionar, optar, interpretar situações, falas etc., decidir e deliberar, em outros termos, por meio de nossas escolhas e construções nos situarmos enquanto indivíduos e sujeitos sociais (GRÁCIO, 2016).

Contudo, cabe destacar que nossa ênfase está sobre a argumentação, a qual tem um importante valor para a humanidade, pois mesmo nos momentos em que argumentamos e sentimos como se não chegássemos a uma resposta efetiva, contribui com um posicionamento sólido do sujeito (GRÁCIO, 2016). Inclusive, Grácio (2016) reforça a ideia de que os cidadãos precisam se posicionar diante das diversas questões da sociedade, ou seja, as exigências argumentativas fazem parte do exercício da cidadania. Portanto, os estudos sobre argumentação são importantes, pois, conforme afirma Grácio:

[...] quanto mais tenho vindo a aprender sobre argumentação e sobre retórica mais considero que a importância do seu estudo reside nas possibilidades que lhe oferece para: a. compreender a filigrana sociológica da convivencialidade; b. atentar nas variações de intensidade do requisito ético do comum por que se pauta a cultura da negociação; c. aferir os índices de democraticidade das relações sociais (GRÁCIO, 2016, p. 23).

Nessa perspectiva, a argumentação possibilita a convivência social, responsável, ética e democrática, esta última, em especial, por possibilitar diferentes vozes e mesmo em seus desacordos, respeitá-las. Portanto, o estudo da argumentação contribui para o amadurecimento das relações entre os pares.

Pelas formas como acontece, em diferentes contextos e como foi e tem sido compreendida ao decorrer dos séculos, há a impossibilidade de um conceito fechado acerca da argumentação, uma vez que também o próprio processo de a definir é elástico por diferentes áreas de estudo. Ciente dessa realidade, é que Grácio (2013a) aborda a argumentação como multidimensional e, entre as dimensões, damos ênfase, nesta pesquisa, ao aspecto interacional, que discutimos na seção seguinte. Assim,

entendemos que o reconhecimento dessa dimensão argumentativa, por parte do docente, pode contribuir para a didatização de práticas sociais de linguagem que viabilizem a interação argumentativa, em que os educandos podem interagir entre si, com o docente e demais sujeitos que atuam na instituição.

Do nosso ponto de vista, compreendemos que as aulas podem se tornar mais interessantes, pois o educando constrói posicionamentos acerca de questões argumentativas, posicionamentos estes que são baseados em argumentos sólidos que foram confrontados em seus desacordos, por exemplo, em situações argumentativas planejadas para ocorrer de forma não artificial.

Dito isso, uma vez que a argumentação não é elementar, ao contrário é mais específica que um diálogo, uma conversação, nela as pessoas não trocam ideias e opiniões de modo passivo e assentido ao que o outro diz, mas sim trocam e articulam pontos de vistas divergentes (PLANTIN, 2008). Diante de tal característica, é interessante pensar que posicionar-se contrário à opinião do outro não implica que esteja negando-o ou marginalizando-o, mas sim se posicionando para defender o seu ponto de vista e, assim, buscar respostas – e não uma única resposta – para uma dada questão argumentativa.

Esse outro, no contexto de nossa pesquisa, pode ser um colega de turma, o educando em relação ao educador, o educador em relação ao educando e demais pessoas que atuam na instituição escolar. É interessante compreender que na argumentação um desacordo não representa uma ameaça, ao contrário, representa que os envolvidos na interação são sujeitos pensantes que não são uma tábua rasa ou uma gaveta a ser preenchida, mas que têm opinião e, principalmente, defende-a e consegue transitar, a depender da necessidade, por diferentes papéis actanciais. Assim, o educando pode ser o proponente em um momento, em outro, o oponente, assim como assumir o papel de terceiro, pois os papéis podem variar de acordo com a progressão da interação argumentativa.

Plantin, ao reconhecer que a argumentação acontece em situações de interação, vai além da ideia da argumentação centrada na persuasão e na língua, compreendendo-a como “uma forma de interação problematizante formada a partir de intervenções orientadas por uma questão” (MASSMANN, 2011, p. 2), tendo em vista que “uma questão argumentativa é uma questão à qual os locutores (os argumentadores) dão respostas contraditórias (sensatas, racionais, mas

incompatíveis), organizadas em um discurso e um contradiscurso”<sup>4</sup> (PLANTIN, 2016, p. 76, tradução nossa).

Assim, sugerimos que os educandos, para que tenham condições de se desenvolverem como argumentadores, possam participar de propostas de atividades que permitam identificar quando estão diante de situações argumentativas, assim como possibilitem identificar a questão argumentativa em causa, assumir os distintos papéis actanciais da argumentação durante a interação, para fazer o discurso argumentado se desenvolver na oposição entre discurso e contradiscurso, por meio do que Grácio (2013a) chama de leitura argumentativa, ou seja, “uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso [...]” (GRÁCIO, 2013a, p. 51), a qual:

[...] destina-se justamente a perceber a organização do assunto em questão (ou seja, os termos em que é colocado com base na produção de distinções, hierarquizações e reforços argumentativos que funcionam como argumentos) e a resposta que é apresentada como uma tomada de posição. No entanto, a leitura argumentativa não é o todo da argumentação e argumentar não é só interpretar: ela representa uma dissonância entre posições (GRÁCIO, 2013b, p. 23)<sup>5</sup>.

Com efeito, entendemos que essas noções teóricas da argumentação podem orientar as propostas de atividades dos Projetos de Letramento que visam ao ensino da argumentação como prática social de linguagem e, assim, contribuir para romper com o ensino que marginaliza aqueles que não detêm o poder e que têm, muitas vezes, a sua voz silenciada.

---

<sup>4</sup> No original em francês: “Une question argumentative est une question à laquelle des locuteurs (les argumentateurs) donnent des réponses contradictoires (sensées, raisonnables, mais incompatibles), organisées dans un discours et un contre-discours” (PLANTIN, 2016, p. 76).

<sup>5</sup> O Vocabulário Crítico de Argumentação. Disponível em: <https://www.ruigracio.com/VCA/AnaliseArg.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

## 1.2 Situação e interação argumentativa

Nesta seção, apresentamos duas noções fundamentais para o desenvolvimento de um Projeto de Letramento preocupado com o ensino da argumentação como prática de linguagem, a saber: situação argumentativa e interação argumentativa.

Para Plantin (2008 [2005]), a atividade argumentativa tem como uma das suas características o ato de duvidar, o qual é entendido como um ato de desconforto, de não assentimento de uma proposição. Sendo condição necessária para que a argumentação aconteça que uma das partes se sinta pressionada pela resistência da outra parte. Nesse âmbito, lembramos que argumentar não é dialogar, enquanto troca de opiniões e ideias, mas um processo de “articulação entre pontos de vistas contraditórios” (PLANTIN, 2008 [2005], p. 63).

A dúvida é necessária para que a argumentação aconteça, todavia, o ato de argumentar não se limita à simples dúvida, pois há necessidade de justificá-la, “desenvolvendo quais são suas razões para duvidar, seja manifestando argumentos orientados para outro ponto de vista, seja refutando as razões dadas em sustentação da proposição original” (PLANTIN, 2008 [2005], p. 64). Com essa abordagem, temos, então, uma situação argumentativa típica que, de acordo com Plantin (2008 [2005], p. 64), “é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”.

Entender, nesse contexto, o que é uma situação argumentativa é tão importante que Grácio (2010, p. 45) declara que:

Uma teoria geral e unificada da argumentação pressupõe que não se comece pela definição de “argumento”, mas que se chegue à sua compreensão a partir da caracterização da dinâmica da situação argumentativa pautada pela oposição de discursos em torno de um assunto em questão.

Daí que ele delinea a situação argumentativa, em especial, a partir do ponto de vista interacionista-dialogal, dando ênfase a duas palavras-chave: oposição e dissonância entre discursos.

Plantin destaca que a situação argumentativa se materializa em uma questão argumentativa ambígua, a qual admite respostas sensatas, porém incompatíveis. Daí que, os protagonistas elaboram e confrontam suas respostas a fim de resolvê-las ou

de aprofundá-las em seus desacordos. É, nesse sentido, que apresenta a noção de argumentação sob a perspectiva interacional-dialética e, por conseguinte a situação argumentativa como uma situação com estrutura de troca. Além do mais, Plantin defende que: “podemos pensar que a noção de SA [situação argumentativa] é relativamente universal, já que é difícil de imaginar um grupo social sem contradições” (PLANTIN, 2011b, p.7).

Plantin (2011b, p. 3) destaca que a situação argumentativa é composta por uma estrutura tripolar: proponente, oponente e terceiro ou questão, em que o primeiro “está no papel de base”, o segundo opõe-se à proposição e o(s) terceiro(s) “não se alinham nem com um e nem com outro, transformando a oposição em pergunta” (PLANTIN, 2008, p. 69).

Grácio (2010) amplia a concepção de situação argumentativa ao destacar que esta ocorre gradativamente, partindo do discurso monológico às interações argumentativas, é essencialmente problemática e pode ocorrer por multiplicidade de circunscrições sobre um mesmo assunto, se caracteriza por algumas fases, como o choque entre discursos, daí o confronto. Temos, então, a interação e a progressão da interação, para, em seguida, termos a fase da argumentação, a qual resulta pela pressão do discurso do outro. Posteriormente, há a fase do fecho que não pode ser compreendida como a solução de um problema ou a adesão do posicionamento contrário, mas o desvanecimento da argumentação (GRÁCIO, 2010; 2016).

Grácio esclarece também que na dinâmica interativa “os argumentos e as argumentações devem não só ser percebidas em tensão com outras argumentações e argumentos como também enquanto moldados pela situação específica em que ocorrem” (GRÁCIO, 2013a, p. 38).

Assim, a argumentação acontece em uma situação argumentativa, varia de acordo com a situação e consiste numa interação, a qual tem por base três aspectos que, segundo Grácio (2011, p. 122-123), são:

A existência de uma oposição entre discursos (ou seja, em que é requerida a presença de um discurso e de um contradiscurso e de um contradiscurso numa situação de interação entre pelo menos, dois argumentadores).

A alternância de turnos de palavras polarizados num assunto em questão, tendo em conta as intervenções dos participantes. É nessa

alternância que se pode captar o dinamismo próprio das argumentações.

Uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial e, em que é visível a interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e referenciado no discurso do outro.

Logo, a dinâmica da interação argumentativa parte das situações de tensão entre discursos opostos, mas que, como explica Grácio (2010), têm uma interdependência discursiva, ou seja, os posicionamentos discursivos não são tão distintos que podem ocorrer de modo bilateral ou multilateral interação no interior da situação argumentativa e perpassam não só os sujeitos envolvidos na dinâmica, mas também os próprios argumentos selecionados, os quais só podem ser entendidos no contexto da argumentação, isso porque há interação entre os próprios argumentos, há interação entre os argumentos e o conjunto da situação argumentativa.

A partir dessa característica, esclarece que ao pensar a argumentação a partir dos argumentos “[...] é privilegiar o discurso monológico” (GRÁCIO, 2010, p. 47). Assim, a análise é centrada no discurso do sujeito que o organiza, seleciona dados etc., sustenta e propõe argumentos para a consideração ou em outro sujeito que considera, questiona e avalia o argumento. Outro caso em que a análise valoriza o argumento, há a centralização no processo enquanto os movimentos efetuados pelos sujeitos em que um é o proponente e o outro é o que responde. Diante de tal descrição, Grácio tece uma crítica ao destacar que:

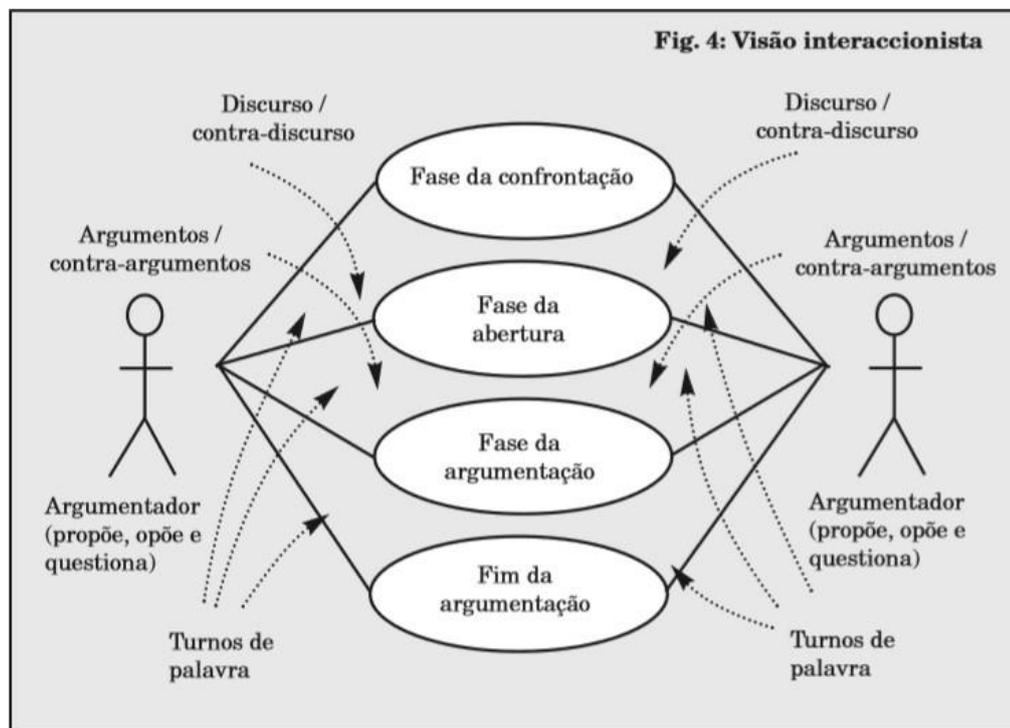
O que nestas concepções é mais surpreendente é a ausência de uma visão da argumentação como articulação entre assunto, discurso e contradiscurso e a consideração de que numa argumentação, mais do que analisar e avaliar os argumentos do outro, se trata essencialmente de contrapor argumentos a argumentos, certas teses a outras teses e perspectivas a outras perspectivas (GRÁCIO, 2010, p. 50).

Inclusive, acrescenta que a concepção dialogal perpassa pela multilateralidade, que rompe, portanto, com uma análise unilateral voltada à eficácia de quem argumenta e os argumentos voltados ao processo de persuasão, uma vez que, reduz, segundo o autor, as capacidades do auditório ouvir atentamente, refletir criticamente e avaliar os argumentos. A concepção dialogal, por sua vez, perpassa o modo como os interlocutores são tratados e ouvidos, incluídos e excluídos (GRÁCIO, 2010, p. 51). Em outros termos, para o autor, pensar a argumentação não é pensar técnicas

discursivas ou esquemas argumentativos, mas sim saber ler os discursos, os raciocínios nele imbuídos, problematizar, alimentar o movimento da discussão, dar continuidade à interação argumentativa. Além disso, a problematização é o alimento da interação argumentativa, porque um assunto em questão muitas vezes não traz só múltiplas perspectivas, mas traz em primeiro plano uma situação de oposição.

Contrário à centralidade da análise nos argumentos, ciente da problematização como uma característica da argumentação é que Grácio (2010, p. 56) apresenta um esboço de sua visão interacionista da argumentação (Figura 1).

**Figura 1** – Esquema da visão interacionista da argumentação segundo Grácio



Fonte: Grácio (2010, p. 56)

Como podemos observar na Figura 1, os papéis actanciais (proponente, oponente, terceiro) ocorrem de modo dinâmico e interacional, onde os argumentadores desempenham os mesmos papéis em momentos diferentes nas diferentes fases da argumentação (confrontação, abertura, argumentação, fecho).

Acerca dessas fases que caracterizam a instauração da situação de argumentação, bem como a interação argumentativa, é relevante esclarecer que na

fase da confrontação é que se constitui “o díptico argumentativo inicial ou uma *stasis*”<sup>6</sup>. Em outros termos, uma suspensão da concordância entre os argumentadores. A segunda fase é da abertura, onde se dá a focalização na questão que divide os posicionamentos dos argumentadores, e “nela se negociam os termos da questão”. Já na fase da argumentação, “cada uma das partes procura reforçar a sua perspectiva e argumentos relativamente à perspectiva e argumentos das outras partes”, para então dar-se a última fase denominada do fecho, onde há uma interrupção da argumentação, por conseguinte, da situação argumentativa (GRÁCIO, 2016, p. 37). Rememoramos, portanto, que para Grácio (2016) a preferência pelo termo fase do fecho ao invés de fase da conclusão, dar-se por reconhecer que existem argumentações boas e ricas que necessariamente não precisam chegar a uma resolução.

Nesse sentido, essas fases, segundo Grácio (2016), demarcam a progressão argumentativa, ou seja, nós temos a instauração da situação argumentativa que progride à argumentação, no sentido interacional, e, ao progredir, encerra-se na fase do fecho. E “Progressão significa que vão se desenvolvendo modos de perspetivar, que os assuntos vão sendo desenhados em vários sentidos, que argumentos e contra-argumentos são colocados à mesa e, por conseguinte, que se registou um adensamento e aprofundamento do assunto em questão” (GRÁCIO, 2016, p.37).

A partir das caracterizações acerca da interação argumentativa, pode-se destacar a diferença entre argumentação e argumentatividade, conforme destaca Grácio (2013a, p. 42), ao dizer que “a argumentatividade, enquanto componente de orientação e da força do discurso, é inerente à discursividade”. Assim, a argumentatividade centra-se em mecanismos argumentativos, perpassa um plano de um discurso qualquer, e nela não ocorre a interação e não depende de uma situação argumentativa. Inclusive Ruth Amossy (2009 apud Grácio 2010, p. 63) diz que:

A minha tese é que a argumentatividade constitui uma característica inerente do discurso. A natureza argumentativa do discurso não implica o uso de argumentos formais, nem significa impor uma ordem sequencial premissa-conclusão num texto oral ou escrito. Orientar o modo como a realidade é percebida, influenciar um ponto de vista e

---

<sup>6</sup> “La tradición retórica prefiere que estasis se traduzca por ‘estado de causa’. Nosotros usaremos el término pregunta, más habitual, y que posee el mismo sentido. Existe una pregunta en el momento en que se manifiesta un desacuerdo, los interlocutores se dividen, y se bloquean permanentemente la co-construcción del discurso o la corriente conjunta acción-lenguaje” (PLANTIN, 1998, p. 37).

direccionar um comportamento são acções desempenhadas por todo um espectro de meios verbais. Desta perspectiva, a argumentação está totalmente integrada no domínio dos estudos da linguagem» (AMOSSY, 2009, p. 254 apud GRÁCIO, 2010).

Com essa citação, Grácio chama a atenção para o fato de que muitas pessoas querem ver argumentação indistintamente em qualquer situação. Nesse sentido, ele convida a pensar a argumentação a partir da interação entre discursos em termos de oposição, logo há distinção entre argumentação e argumentatividade. Assim, o fato de querer convencer uma pessoa faz parte das faculdades verbais, como assevera Amossy (2009 apud GRÁCIO 2010), todavia nem sempre querer convencer o outro quer dizer que haja uma argumentação, porque se se busca convencer o outro e ele consente de modo passivo, não temos uma interação argumentativa.

Ademais, Amossy (2011, p. 133), ao considerar a argumentação em suas dimensões linguístico-pragmática e sócio-histórica, afirma que “a argumentação [...] não é o emprego de um raciocínio que se basta por si só, mas uma troca atual ou virtual – entre dois ou mais parceiros que pretendem influenciar um ao outro”. Amossy explica que as trocas verbais não dependem apenas da fala ou da linguagem, mas também da força legitimada por meio da qual se constrói, uma vez que a argumentação no discurso “relaciona a fala a um lugar social e a quadros institucionais”, ultrapassando, portanto, a oposição texto/contexto e se recusando a pensar o discurso a partir de “um sujeito enunciador individual que seria dono de si mesmo”. Dessa maneira, não podemos pensar a argumentação desvinculada tanto do processo linguístico quanto do social, os quais se inter-relacionam.

No que tange ao ensino de português, sugerimos que as atividades didáticas possibilitem aos educandos que interajam por meio de situações argumentativas, mas que tais propostas permitam analisar a argumentação no discurso do outro, daí que resulta a importância da leitura argumentativa, como propõe Grácio (2013a).

É interessante que os alunos percebam a dinâmica da argumentação, que existe mesmo que implicitamente motivos para o uso de determinados argumentos: por que um e não outro argumento, qual o lugar de fala do proponente ou a projeção que se tem do outro, ou seja, que tanto percebam quanto participem em situações de comunicação concreta, pois é dessa maneira que ela se apresenta nos momentos informais dentro da escola e em vários contextos fora dos muros dessa instituição.

Ademais, atividades planejadas adequadamente pelo educador podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades argumentativas, como veremos na subseção seguinte.

### 1.3 A noção de capacidade argumentativa

Como vimos até aqui, reconhecer a diferença entre argumentação e argumentatividade pode permitir ao educador elaborar atividades voltadas ao objetivo pretendido, ou seja, pode evitar com que esteja promovendo uma atividade pensando possibilitar aos educandos o ensino da argumentação e, de fato, está planejando uma atividade voltada à argumentatividade. Tal distinção contribui também para a identificação de propostas de atividades adequadas ao desenvolvimento de determinadas capacidades argumentativas.

Para que as capacidades argumentativas sejam mobilizadas é necessário que as situações de comunicação planejadas pelo educador coloquem os estudantes em condições de construir consensos, negociar soluções, vivenciar os desacordos, assumir pontos de vista concordantes ou dissonantes (AZEVEDO, 2016, p. 173). Essas características são próprias de situações argumentativas, assim as atividades precisam ter como um de seus impulsionadores situações problemáticas e que impulsionem os estudantes a ir além da questão argumentativa inicial, saindo da *stasis* para a fase da argumentação e, conseqüentemente, chegar a fase do fecho, de modo que argumentação empreendida seja tão boa e rica, como sugere Grácio (2016).

Azevedo (2016, p. 175) destaca que a capacidade argumentativa é uma condição humana, em razão de transitar tanto pelo cognitivo quanto pelas construções mentais, perpassando do processo interpessoal para o intrapessoal. É também uma expressão discursiva que se apoia pelo já dito, mas que se torna um acontecimento particular. E é uma ação de linguagem “que remete a uma oposição discursiva e gera interdependência dos sujeitos” (AZEVEDO, 2016, p. 175).

É importante considerar que a planificação de atividades didáticas que insiram o estudante na prática da argumentação pode fazê-lo mobilizar capacidades de linguagem em diálogo, pois, segundo Azevedo (2016), a prática de linguagem argumentativa mobiliza operações complexas, tais como a organização do pensamento e expressão verbal, entendimento conceitual da capacidade argumentativa, o desafio e a possibilidade de desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes. Além disso,

[...] quando os sujeitos estão envolvidos em práticas argumentativas, que são essencialmente problematizadoras, passam a integrar um processo que envolve a seleção de perspectivas, polarizadas entre o

eu e o outro, em uma dinâmica interacional. Essa condição de produção gera, necessariamente, avaliação do discurso de um pelo outro, pois cada um dos participantes formulará seu ponto de vista, tendo por base um enunciado significativo dirigido pelo pensamento racional (*logos*) (AZEVEDO, 2016, p. 168).

Dessa forma, Azevedo (2016) amplia o olhar sobre a importância do desenvolvimento das capacidades argumentativas sob duas perspectivas: a primeira refere-se à relação entre os envolvidos na argumentação (o eu e o outro), uma vez que não há um posicionamento hierárquico, mas ideias polarizadas, fortalecidas pela dinâmica interacional, onde todos os envolvidos são importantes; a segunda, à possibilidade de racionalidade como uma condição do processo discursivo, em que não há um sujeito passivo que fica à mercê de uma razão única e soberana, mas que participa da argumentação, apresentando outras razões ou possibilidades de razões. Nesse sentido, a autora destaca que a escola é um importante espaço de mobilização das capacidades argumentativas, salientando que:

Como a argumentação envolve um processo de negociação entre diferentes sujeitos, o eu na relação com o outro precisa aprender os mecanismos linguístico-discursivos que oferecem sustentação, a um ponto de vista e meios para a elaboração de respostas aos apontamentos que emergem da discussão (AZEVEDO, 2016, p. 175).

Com esse posicionamento, Azevedo (2016) destaca a relevância de duas capacidades argumentativas, a saber, as capacidades de negociação e de sustentação de pontos de vista e, para que ambas sejam desenvolvidas, é preciso que o docente planeje atividades didáticas voltadas para tal finalidade. Assim, a capacidade de negociação de pontos de vista impõe ao sujeito revisar, porventura transformar concepções individuais e realizar a autorregulação do pensamento. Por sua vez, a capacidade argumentativa da sustentação de um ponto de vista corresponde ao processo de justificar, mobilizar operações específicas de raciocínio, responder às possíveis críticas e prever prismas alternativos para respostas apresentadas pela outra(s) parte(s) (AZEVEDO, 2013).

#### 1.4 Projetos de letramento e ensino da argumentação

Geraldi (1999) destaca que muitas práticas pedagógicas não têm estabelecido relação com os usos sociais da língua, pois os alunos escrevem unicamente para o professor um texto que não será lido por outras pessoas, sem relação com a realidade em que vivem. Nesse sentido, recomenda que a produção de textos na escola seja uma prática mobilizadora que preconize o envolvimento da comunidade escolar, sugere, por exemplo, a publicação de coletânea de textos, jornal mural, venda das produções na comunidade escolar ou da cidade, organização de antologias, assim como parceria com o jornal da localidade a fim de que as produções sejam veiculadas por toda a comunidade.

Nesse contexto, uma das grandes propostas para o ensino de português foi a de ultrapassar a ideia de alfabetização como decodificação de códigos linguísticos e numéricos, o que contribuiu para que educadores entendessem que todos estamos envolvidos em práticas de letramento e que, independente da etapa de escolaridade, esse é um processo que envolve abundantes situações do cotidiano. E isso implica responsabilidade à escola, enquanto principal agência de letramento, conforme defende Kleiman:

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Logo, faz-se necessária a adoção de uma concepção social de escrita que, segundo a autora, não comungue com a ideia de aprendizagem da leitura e produção textual como aprendizagem de competências<sup>7</sup> e habilidades individuais, mas que valorize todos os momentos da vida estudantil, em função de reconhecer que ler e escrever são práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos que se desenvolvem. É importante observar os contextos em que a argumentação

---

<sup>7</sup> Azevedo (2013a, p. 40) com base em Rogiers e De Ketele (2004, p. 50) compreende que ‘a competência, desenvolve-se segundo o eixo das situações, é interrompida em determinado momento, relaciona-se a uma categoria determinada de situações, é uma atividade finalizada que entra no âmbito de uma tarefa, a qual é impulsionada pela mobilização de um conjunto integrado de recursos, especialmente de capacidades, especialização em termos de qualidade da execução de uma tarefa (“desempenho”)’.

ocorre e perceber como a prática argumentativa pode favorecer o letramento social, uma vez que se coloca em questão a necessidade da participação social dos alunos em diferentes contextos.

Uma importante contribuição, nesse sentido, foi desenvolvida por Azevedo (2017), ao delinear, a partir da observação de atividades com classes dos anos iniciais do ensino fundamental, possibilidades pedagógicas para a articulação entre argumentação e letramento social.

Na primeira classe observada, uma turma de 5º ano de uma Escola Municipal de Aracaju, a proposta de atividade voltava-se às estratégias de leitura que promoviam a troca de ideias entre alunos, este tipo de ação é pertinente, segundo Azevedo (2017), por incentivar a leitura argumentativa, visto que possibilita um enquadramento das questões dos textos selecionados, permite também com que as perspectivas colocadas em interação ensejem diferentes respostas para uma mesma questão, assim como a seleção de argumentos a fim de que as inferências e os raciocínios tenham força e sejam relevantes.

Na segunda turma, 4º ano, o trabalho foi desenvolvido na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP) por Casseron e Carvalho (2009), a proposta voltou-se à aprendizagem de termos científicos adequados a situações específicas, em que foram desenvolvidos estudos com os alunos sobre termos relacionados à ciência, tecnologia, vida em sociedade e meio ambiente.

Azevedo (2017, p. 4) declara que esses tipos de atividades permitem o desenvolvimento das capacidades argumentativas tanto pelos assuntos em discussão quanto pelas atividades cognitivas solicitadas,

[...] mas é importante que estejam direcionadas à desmitificação do mundo e das realidades existentes se quisermos desenvolver o letramento social, que se volta à mudança das estruturas sociais injustas que diferenciam e hierarquizam pessoas, atividades humanas, produção cultural, por exemplo.

E, sobre a segunda atividade, acrescenta que compreender conceitos científicos e a nomenclatura própria acerca de um assunto em questão gera oportunidades para que os estudantes participem de discussões (AZEVEDO, 2017, p. 4).

Todavia, mesmo sinalizando a pertinência de esforços nesse sentido, a autora esclarece que:

É importante reforçar que em ambos os casos o objetivo do ensino da argumentação buscou favorecer a superação dos limites das práticas escolares, mas, para isso vir a acontecer efetivamente, a argumentação precisará promover interações sociais, nas quais os sujeitos estejam implicados pela avaliação que um faz das posições do outro. Participar de uma situação argumentativa é o que propicia a crítica qualificada e a colaboração entre os participantes, sendo, portanto, favoráveis ao alargamento do letramento social (AZEVEDO, 2017, p. 6).

Azevedo (2017) rememora que a argumentação, não pode ser reduzida à argumentatividade, uma vez que aquela sempre acontece em situações comunicativas na/pela interação dos sujeitos. Então, a autora defende que, quando há o diálogo (interação), também acontece o processo de letramento. Como observa ao dizer que:

Na escola quando promovemos situações argumentativas possibilitamos aos estudantes na medida que argumentam ampliar o senso crítico em diferentes aspectos culturais variados, retrucar a hegemonia de certos pontos de vista e contestar as relações de poder. Assim, estão participando de práticas letradas, isto é, estão construindo novos conhecimentos que possibilitam a participação em contextos sociais conhecidos e/ou inusitados (AZEVEDO, 2017, p. 2).

Criar oportunidades para que isso aconteça é essencial, pois não basta elaborar atividades que acredite possibilitar a argumentação e o letramento, faz-se necessário promover propostas que permitam aos alunos lidar com os impactos da cultura em seu modo de pensar e agir (AZEVEDO, 2017). Em outros termos, a escola desempenha um papel interventivo na sociedade da qual faz parte, logo os educandos que estão no contexto desta instituição social estão ali não somente para aprender a ler e escrever, mas atuar na sociedade de diferentes maneiras e uma dessas é por meio da interação argumentativa.

É interessante quando Azevedo (2017) dá ênfase à necessidade de se opor à hegemonia de certos posicionamentos e de contestar as relações de poder, porque se os parâmetros não forem questionados, se novos pontos de vista não forem apresentados, as ações e relações de opressão terão mais força. E não coadunarão a desejada liberdade que Freire defende:

Libertação a que não chegarão por o acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e pelo reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987 [1970], p. 31-32).

Para alcançar esse objetivo, a sugestão é que a escola proponha, por exemplo, eventos de letramento<sup>8</sup>, eventos que se aproximem das situações da vida social, que envolvem o coletivo, com seus diferentes saberes que cooperam entre si, de acordo com os interesses, intenções e objetivos comuns. Esse tipo de postura opõe-se às práticas que têm acontecido nas instituições de ensino, posto que muitas propostas têm focado no educando enquanto sujeito individual.

Nessa perspectiva, Kleiman (2007) critica certo tipo de prática docente que parece comprometida com o coletivo, mas que leva os estudantes a ter uma experiência de produção escrita individual e individualista. Isso pode acontecer com o ensino da escrita da carta de reclamação, tal como exemplifica Kleiman (2007) ao apontar aí um dos problemas implícitos nesse tipo de proposta didática: a responsividade por parte de quem lerá o texto, visto que o aluno escreve a carta apenas para aprender o gênero textual, em situações neutras de aprendizagem, que não condizem com um ensino libertador.

Ademais, Kleiman (2007) enfatiza que a prática social precisa ser o ponto de partida e de chegada dos planejamentos de nossas aulas. Isso porque, se pensarmos que a linguagem se realiza nas práticas sociais, o entendimento das situações de uso só pode ser percebido e vivido a partir delas. Além disso, tomar a prática social como ponto de referência contribui para que não se perca o tradicionalismo no ensino.

Não adianta o aluno saber ler e escrever se não atribui significado para o que faz. Reconhecer, por exemplo, características estruturais do gênero, usar a escrita respeitando as normas gramaticais, ou ler com clareza são condições necessárias à tecnologização da escrita, mas o movimento ocorre da prática social para a escrita, e não o contrário. Em outras palavras, a prática social precisa ser o centro, o elemento

---

<sup>8</sup> Basicamente, um evento de letramento “corresponde a uma situação em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita” (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 21).

estruturador para o que se propõe na instituição escolar, quando se pretende o letramento do aluno.

Não se pode pensar que as dificuldades de leitura e produção textual estão centradas em elementos estruturais, na leitura constante, em produções de textos coesos e coerentes e reescritas, ou seja, as facilidades e dificuldades, em sua maioria, dependem do grau de familiaridade que o educando tem com textos pertencentes “aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõe essa prática” (KLEIMAN, 2007, p. 7).

Para essa condição, é preciso que o educando esteja interessado no que se propõe, e parte do interesse e das facilidades são consequências de atividades planejadas. Desse modo, não precisamos necessariamente pensar numa hierarquia que classifica os conteúdos dos menos complexos aos mais complexos, mas sim o ingresso daqueles no processo de aprendizagem em qualquer etapa, desde que ocorra significativamente (KLEIMAN, 2007).

Nesse contexto, é importante pensar a argumentação no ensino de língua materna por meio de práticas de letramento, porque saber um conceito pré-estabelecido acerca da argumentação, tipos de argumentos não é garantia de utilização nos eventos comunicativos que surgirem. Ao propor práticas de ensino que visem à prática da argumentação, o docente deve ficar atento ao uso de gêneros argumentativos do cotidiano, uma vez que textos que carregam valor pedagógico de destaque serão mais significativos, pois permitem com maior facilidade a progressão curricular e fazem referência direta à vida social do educando com outras práticas sociais que transcendem o ambiente escolar, de acordo com Kleiman (2007). Inclusive, a pesquisadora destaca que:

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes de planejamento (KLEIMAN, 2007, p. 12).

Um ponto chave da prática social de letramentos é partir daquilo que desperta a curiosidade dos alunos, assim o professor pode aproveitar as situações do cotidiano que os inquietam e associar aos gêneros que também fazem parte de seu convívio (KLEIMAN, 2007). Partir do que os interessa é diferente de trazer um planejamento

que poderá não os encantar. Outros aspectos a serem observados pelo professor são as necessidades e ocorrências que forem surgindo ao decorrer da proposta de projeto de letramento, visto que “a flexibilidade é crucial”, ou seja, não é um circuito fechado, mas aberto a novos olhares e demandas que se tornarem significativas ao decorrer do processo. Nessa perspectiva, Kleiman (2007, p. 14) chama a atenção do docente a atentar-se:

A escolha do gênero como conteúdo relevante para o ensino não significa que o gênero deve constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos.

A ênfase, portanto, deve ser a prática social da linguagem e não o tipo em si da forma de interação argumentativa, visto que ao invés de valorizar e priorizar situações argumentativas reais o professor centra-se na estrutura de uma carta, de anúncio publicitário, de um debate regrado, esse tipo de prática, por exemplo, retarda o desenvolvimento de capacidades argumentativas tão essenciais a interação.

Outro fator importante no desenvolvimento de projetos de letramento é o reconhecimento da heterogeneidade presente em nossas salas de aula. Aquilo que desperta interesse no professor, muitas vezes, pode não atrair o educando, visto que a sala de aula é uma das mais importantes representações da multiplicidade de culturas, sujeitos, pensamentos, o que não combina muito bem com uma aula tradicional que busca homogeneizar, o que é impossível.

Além do mais, Kleiman (2007) destaca que os estudos do letramento voltados a metas da vida social são importantes, mas requerem reflexão curricular, além de que mobilizam inúmeras oportunidades de aprendizagens para os participantes, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos que participam.

O estudo da argumentação por meio de *projetos de letramento* tem, como uma de suas contribuições, diferentes olhares sobre um mesmo aspecto da vida social, e no caso da interação argumentativa no ensino, por possibilitar perspectivas divergentes sobre um determinado tema argumentativo, acreditamos que parte dessa divergência é resultante da própria heterogeneidade social. O ensino de língua materna que reconhece a heterogeneidade e se aproveita dessa característica terá um espaço interessante e eficaz no processo de empoderamento dos sujeitos. Mediante esse postulado que Kleiman (2007) defende, que os projetos pedagógicos precisam proporcionar trajetórias de leitura e de produção textual diferentes, pelas

diferentes experiências com que os educandos chegam à escola, oportunizando participação diferenciada, que leva a sério a heterogeneidade. É sob este olhar que esta autora conceitua projetos como:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo a sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Com essas palavras, podemos então destacar algumas pertinências desse tipo de instrumentos de trabalho: contribuir com o respeito às diferenças, pois reconhece a heterogeneidade como uma característica da sociedade, permite o desligamento de propostas de ensino estanques e canônicas, valoriza a realidade social dos educandos, permite ao educador flexibilidade de suas propostas e permite autonomia do docente em seu planejamento, para além do que é proposto pela grade curricular da escola.

A pedagogia de projetos não é uma prática recente, inclusive existem vários tipos que são organizados de acordo com o objetivo e o método de abordagem, por exemplo, temos o projeto didático, o projeto pedagógico, o projeto escolar, o projeto de letramento entre outros. Essa metodologia foi recomendada em especial nas orientações dos PCN, como rememoram Oliveira, Santos e Tinoco (2014). Essas autoras destacam que a prática de projetos de letramento pode redimensionar o ensino da língua materna, por favorecer ao processo de ensino-aprendizagem de modo contextualizado e, por isso, significativo. Assim como, defendem que “[...] não é possível pensar a educação linguística se não a relacionarmos com a sociedade” (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 11).

Com tal fala, as autoras nos trazem um dos pontos basilares dos projetos de letramento que é a relação com a sociedade. Diante desta lógica, é condição *sine qua non* que o ensino de argumentação por meio de projetos de letramento tenha como ponto principal questões que se refiram ao interesse de todos os envolvidos e que falem sobre o seu estar no mundo. Posto que, “uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do usuário [...] e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte” (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 33).

Nesse sentido, os PL são uma oportunidade de tornar o ensino significativo também por possibilitar a prática de uma 'escola-aberta', isto, é contrário à ideia de um ensino que busca homogeneizar os educandos e as práticas sociais, assim como a solidificação de conhecimentos produzidos e distribuídos de maneira desigual na sociedade. A ideia dos PL baseia-se em uma "educação que defenda os princípios de autonomia, liberdade, igualdade e democracia, e buscando, sobretudo, processos de mudança e emancipação social" (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 12). Esse tipo de proposta de projeto estabelece relação com os estudos sobre letramento social (STREET, 2014 [1995]) e permitem o diálogo com o que preconiza Galdi (1999), como também amplia as oportunidades de práticas de ensino que contribuem para o empoderamento dos sujeitos participantes, uma vez que não concebe o ensino por meio de conteúdos curriculares segmentados por disciplinas e desvinculado das práticas cotidianas.

Dessa maneira, ao mesmo tempo que rompe com a compartimentalização de assuntos, dá ênfase ao diálogo coletivo na construção da proposta, pois rompe com a ideia de que só os alunos e o(s) docente(s) diretamente envolvidos no início da ação podem articular o processo, as etapas etc. Essa característica, torna a proposta mais atrativa, uma vez que a questão geradora é de interesse de todos e, por conseguinte, todos estarão envolvidos direta ou indiretamente na prática, assim como a comunidade escolar e a comunidade em seu entorno podem usufruir dos benefícios alcançados. Nesse contexto, Oliveira, Santos e Tinoco (2014) tecem uma importante inquietação a esse respeito quando nos leva a refletir: "Se na vida a complexidade dos fenômenos não pressupõe a fragmentação, mas a complementação de ações, por que na escola só podemos operar em termos de disciplinas e conteúdos fragmentados?".

Diante desse convite a reflexão de Oliveira, Santos e Tinoco (2014), lembramos que ao argumentarmos buscamos respaldar as nossas falas em diferentes fontes de informação, inclusive em argumentos de autoridade. Além de que, os nossos argumentos não ficam centrados em uma só área de conhecimento, estabelecemos relações com outras áreas, até mesmo com o próprio senso comum. Daí, as inquietações: Há sentido pensar o ensino de argumentação de modo fragmentado e estanque? Se é no dia-a-dia que argumentamos sobre as diferentes questões do nosso cotidiano e a partir de diferentes situações argumentativas, tem sentido a escola promover propostas voltadas à argumentação, mas não possibilitar

pontes de relação entre o que se debate, por exemplo, e a realidade em que a instituição está inserida? Logo, é interessante quando Oliveira, Santos e Tinoco destacam que:

Ir além dos muros da escola é, como já dissemos, uma estratégia importante. Esse procedimento, entretanto, pouco satisfaz se as ações dele decorrentes não perseguirem um propósito comunitário, ou seja, a possibilidade de se resolver um problema coletivo [...] a partir de ações cooperativas, que levem em conta os fundos de conhecimento do grupo envolvido e seu capital social, ou seja, o potencial que o grupo, entendido como uma comunidade de aprendizagem, tem para avançar nos seus interesses a partir de ações compartilhadas (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 37).

Com essa fala, as autoras apresentam outro ponto chave da prática metodológica com base em PL, que é a importância da ação coletiva, visto que, por ser de interesse comum, a ação em prol de determinada causa torna-se mais viável, por exemplo, a solicitação de mais iluminação pública próxima à escola por parte de alunos de uma turma à secretaria responsável do município é interessante, mas quando esses conseguem elaborar ações que envolvem a comunidade que não está em ambiente escolar, todavia que transita por aquele espaço, assim como os demais agentes que ali atuam (coordenação, porteiros, merendeiras, alunos de outras turmas, etc.) e os seus familiares, a possibilidade da demanda ser atendida é maior e mais rápida. Um outro exemplo, é a solicitação de faixas de pedestres ou placas de trânsito, sinalizando proximidade de ambiente escolar à gerência de trânsito do município pode viabilizar diferentes eventos de letramentos e uma variedade de atores sociais.

Nesse sentido, Oliveira, Santos e Tinoco (2014, p. 102) defendem que, na metodologia de projetos de letramento, todos ensinam e aprendem, de modo que os alunos sentem-se mais interessados, porque “a aprendizagem se integra à própria vida”, já que, se o educando lê ou escreve, o faz para agir no mundo e sobre o mundo.

Tal entendimento está de acordo com a concepção do termo letramento a partir dos estudos de Street (2014 [1995]), por este pesquisador entendê-lo como de natureza social, que rompe com uma concepção etnocêntrica, que dicotomiza a oralidade e a escrita como se fossem conhecimentos independentes, e que classifica os sujeitos como letrados ou não, portanto, contrário ao modelo autônomo, que “tenta” homogeneizar, desconsiderando as individualidades dos sujeitos e as práticas sociais as quais estão envolvidos.

Ser letrado em argumentação, por exemplo, no contexto do modelo autônomo, é o aluno ser aprovado em exames de larga escala, tirando assim uma nota acima da média nacional na redação dissertativa-argumentativa do ENEM, que lhe possibilite ingressar em uma IES. Acredita-se que ao tirar uma nota dita “consideravelmente boa”, demonstra que o educando tem competências, habilidades e capacidades suficientes para frequentar o nível superior e que argumenta proficientemente, ou seja, uma prática dicotômica e excludente, pois os que não conseguem produzir os textos para o processo seletivo, são muitas vezes considerados como os que não sabem “argumentar”, estão à margem. Todavia, com base na concepção de argumentação a que adotamos, nesse TFC, sabemos que argumentar é muito mais que produzir textos escritos e orais, é produzir sentidos, é embate, é empatia, é saber se posicionar, é saber também agir respeitosamente diante da fala do outro, é empoderamento entre tantos outros fatores.

O modelo autônomo é contrário ao modelo ideológico defendido por Street (2014 [1995]), visto que para esse autor, não existe um letramento, mas letramentos que variam de acordo com a cultura, à época, os contextos etc. O reconhecimento dessa característica tem contribuído para que a concepção de letramento seja ressignificada, admitindo que não existe um letramento superior a outros, mas diferentes tipos.

Para Street (2014 [1995]), portanto, não existe um letramento “neutro”, mas sim práticas de letramento que agregam não só eventos de letramento<sup>9</sup>, mas também preconceções ideológicas que os sustentam, logo, uma prática letrada não está associada somente a cultura, mas a uma estrutura de poder, é sob esta lógica que alerta que quando se tenta defender que o letramento é neutro, busca-se, na verdade, mascarar as dimensões do poder. Street (2007) reforça que há muitos letramentos, todavia, alguns tipos se sobrepõem a outros, inclusive convida-nos a chamá-los de *letramentos dominantes*, para reforçar a ideia da extensão desse tipo em relação a outras variedades. Assim como argumenta que considerar um letramento neutro é

---

<sup>9</sup> “Eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento de letramento” (BARTON, 1991, p. 5 apud STREET, 2014 [1995], P. 18). Apresentamos uma concepção de eventos de letramento, com base em Street (2014 [1995]), levando em consideração que estabelece o diálogo com as autoras que usamos para apresentar a concepção de projeto de letramento e, por conseguinte, com a concepção anterior de eventos de letramento, isto por que, Kleiman (2007), baseia-se neste autor para defender sua proposta sobre PL e Oliveira, Tinoco e Santos (2014) por sua vez, baseiam-se em Kleiman (2007).

uma dimensão que busca mascarar o poder, também argumenta que o letramento dominante é resultante dessa mesma condição.

Nesse sentido, Street (2014 [1995]), ao reconhecer o modelo ideológico não nega o modelo autônomo, mas busca entendê-lo em suas dimensões, portanto, até as práticas realizadas de acordo com o modelo autônomo estão vinculadas a aspectos sociais. Daí o termo ideológico, segundo o autor, não pode ser compreendido a partir da concepção marxista, de falta de consciência, mas sim como lugar de tensão, do explícito, que têm ênfase na interação social entre os indivíduos, com suas diferentes culturas. Inclusive, defende que ao invés de falarmos em letramento ou iletramento, é mais preferível falarmos em práticas de letramento (STREET; BAGNO, 2006).

A escola detém a escolarização do letramento, entretanto precisa atentar-se a demais práticas ditas letradas, pois, a depender de como são geridas, podem não contribuir com o letramento social dos educandos.

A teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Isso não nos leva a abandonar os esforços por difundir e desenvolver os usos e significados do letramento: de fato, nos força a questionar se o atual quadro teórico em que as atividades são conduzidas é o mais proveitoso (STREET, 2014 [1995], p. 41).

Com tal fala, Street sugere que se rejeite práticas unidirecionais, próprias de modelos ocidentais, como “basear-se na forma de letramento do “texto dissertativo”” (STREET, 2014 [1995], p. 44). Daí esclarece que o modelo ideológico força as pessoas a ficarem mais cautelosas com grandes generalizações, investigarem e tratarem com ceticismo práticas de ensino que buscam homogeneizar, visto que a homogeneização é própria das classes dominantes.

Tais reflexões desenvolvidas até agora são resultantes de várias ações adotadas no decorrer desta pesquisa, sobre as quais versaremos no tópico seguinte que delinea os passos metodológicos adotados.

## **2. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Nesse capítulo delineamos o percurso metodológico, adotado neste TFC, o qual, no tópico 2.1, caracterizamos como de natureza aplicada, documental, quanti-qualitativa. Em seguida, temos o tópico 2.2, que nos apresenta a constituição do corpus, composto pelo quadro geral dos TFC, dos anos de a 2015-2018, identificados no CTDC, bem como o quadro geral dos títulos dos 12 trabalhos para análise específica das propostas de atividades, com base na aplicação da proposta e/ou material pedagógico elaborado.

### **2.1 Caracterização da pesquisa**

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVA e MENEZES, 2005, p. 20), que, no âmbito desta pesquisa, dizem respeito a um tipo de ensino da argumentação desvinculado da realidade do educando, ao confundir o ensino da argumentatividade no texto com o ensino da argumentação e não possibilitar ao educando posicionar-se de modo crítico e autônomo em sala de aula.

Para isso, fizemos um levantamento de dados por meio de uma pesquisa documental, pois “os documentos constituem fonte rica e estável de dados” e “subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2002, p. 46). Desse modo, nossos dados foram obtidos com base nos Trabalhos de Final de Curso (TFC) defendidos no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), de 2015 a 2018, e que estão disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Selecionamos, inicialmente, 90 TFC cujas propostas de atividades didáticas focalizam a argumentação como prática social de linguagem e, então, a partir dos quais pudemos traçar um quadro geral dos anos do ensino fundamental escolhidos pelos TFC e das práticas de linguagem aí focalizadas (leitura, produção textual, oralidade, análise da língua). Na segunda etapa de análise, elegemos 12 TFC para examinar as potencialidades desses trabalhos em possibilitar aos estudantes os estudos dos fatores da argumentatividade e a prática de interação argumentativa em uma dada situação argumentativa, bem como o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas. Traçar o panorama geral das propostas de ensino de

argumentação nos possibilitou avaliar algumas oportunidades de aprimoramento dessas propostas, baseando-nos nos aportes das teorias da argumentação que fundamentam nossa pesquisa.

Por fim, apresentamos os critérios para elaboração de nossa proposta de ensino de argumentação, na forma de um caderno de orientações ao professor que propõe um projeto de letramento a partir da prática argumentativa da assembleia de classe.

## **2.2 Constituição do *corpus* da pesquisa**

Na primeira etapa da constituição do corpus realizamos o levantamento dos Trabalhos Finais de Curso defendidos de 2015 a 2018 no Profletras sobre a temática da argumentação.

Para isso, procedemos à busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que é um banco de dados *on-line*, disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, organizado para facilitar o acesso a informações acerca de pesquisas acadêmicas desenvolvidas em cursos de pós-graduação *strictu sensu*. Nesse banco de dados são disponibilizadas informações como IES, Ano da defesa da pesquisa, título do trabalho, resumo, palavras-chave, programa de pós-graduação, linha de pesquisa, nome do orientador, nome dos examinadores e, na maior parte das vezes, o arquivo PDF do próprio TFC para *download*. A opção pelo referido banco de dados se deu pela sua confiabilidade, posto que as informações são fornecidas pelos próprios programas de pós-graduação.

As buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram realizadas em datas diferentes, sendo a busca encerrada em 31 de julho de 2019, para poder considerar possíveis TFC depositados e disponibilizados até então.

Assim, o primeiro comando de busca para os TFC foram as palavras “Argumentação” e “PROFLETRAS”, chegando a um total de 5.190 resultados encontrados. Em seguida, refinamos a busca por período de produção (2015 – 2018), obtendo um total de 1.765 resultados. O período foi selecionado tendo em vista que o Profletras teve início em 2013, assim consideramos 2015 como ano inicial de depósito dos TFC, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Além do refinamento por período, aplicamos também o refinamento por Área de concentração “linguagens e

letramentos”, por se tratar da área que corresponde ao objeto de nosso estudo, passando então a ter um total de 272 TFC encontrados.

A partir desse resultado de 272 TFC encontrados, aplicamos o primeiro critério de seleção do *corpus*, buscando os títulos das produções e as palavras-chave que englobassem o ensino de argumentação. Além disso, procedemos à leitura dos resumos dos TFC cujos títulos e palavras-chave não fizessem menção explícita a ensino de argumentação. Desse modo, chegamos ao total de 90 TFC cuja temática de pesquisa fazia menção ao ensino da argumentação. Desse modo, fizemos o *download* desses 90 TFC, distribuídos assim: 2015 (34 TFC), 2016 (26 TFC), 2017 (8 TFC), 2018 (22 TFC), conforme detalhado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Títulos dos TFC para análise geral**

<b>2015</b>	
<b>1.</b>	Carta do leitor no ensino fundamental: apropriação de elementos do gênero e de estratégias linguísticas da sequência argumentativa
<b>2.</b>	O Emprego de Operadores Argumentativos em textos escolares.
<b>3.</b>	A produção de texto no 9º ano do ensino fundamental: estudo das condições de produção textual a partir do gênero carta argumentativa
<b>4.</b>	O fórum de discussão no ensino da Língua Portuguesa: explorando a escrita argumentativa em artigo de opinião.
<b>5.</b>	Cultura popular e argumentação sobre a lenda da Pedra da Moça no município de São Miguel/RN: das memórias do contador às produções textuais em sala de aula.
<b>6.</b>	Argumentação em memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.
<b>7.</b>	Narrativas andantes da passagem da “coluna prestes” pelo município de São Miguel/RN: contexto sociocultural e argumentação no ensino de língua portuguesa.
<b>8.</b>	A sistematização dos conectores contra argumentativos na concepção do material didático.
<b>9.</b>	Da argumentação no Facebook ao debate regrado: usando novas ferramentas na prática de textos argumentativos.
<b>10.</b>	Práticas de escrita de textos argumentativos: Tumblr como ferramenta pedagógica.
<b>11.</b>	Jogo de Aventura Argumentativo Caça à Fortuna
<b>12.</b>	Gênero textual anúncio publicitário: ensino, persuasão e meio ambiente em uma escola estadual de Belém (Pará).
<b>13.</b>	A argumentação em práticas de leitura e (re)escrita com alunos de 4.ª etapa da EJA de uma escola municipal de São Luís
<b>14.</b>	Oralidade em sala de aula para além dos gêneros informais: uma proposta interventiva com o gênero debate de opinião
<b>15.</b>	Elementos Anafóricos como recurso argumentativo em textos de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental

16. O uso de operadores argumentativos em comentários críticos de alunos de 9º ano do ensino fundamental II
17. Oralidade e letramento: o debate em sala de aula.
18. A sequência argumentativa e a contra-argumentação no gênero comentário: uma proposta de sequência didática no 9º ano do Ensino Fundamental.
19. Produção de textos escritos no ensino fundamental: o ensino-aprendizagem do artigo de opinião
20. Retórica, argumentação e Facebook: práticas de leitura e escrita para o 9º ano do Ensino Fundamental.
21. Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral do 9º ano.
22. TEMAS TRANSVERSAIS EM TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: uma experiência a partir do uso das NTDIC.
23. A valorização da imagem do orador no discurso como pressuposto para a consolidação do *ethos* discursivo
24. Argumentação e persuasão na sala de aula: o gênero propaganda
25. Uma abordagem dos operadores argumentativos em artigos de opinião: uma proposta de sequência didática para o 9º ano
26. Argumentação em artigo de opinião: uma proposta metodológica para o ensino da produção textual
27. O fórum e o chat no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual.
28. A progressão temática em textos argumentativos de alunos do ensino fundamental
29. Redes sociais: possibilidades para desenvolvimento de práticas argumentativas.
30. Oralidade e argumentação em foco: uma experiência didática com o gênero textual júri simulado.
31. Produção escrita: o artigo de opinião no desenvolvimento da capacidade argumentativa no 9º ano.
32. Blog como estratégia pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa: comentários em cena
33. Argumentação e cidadania no artigo de opinião em sala de aula
34. O ensino do artigo de opinião - das teorias às atividades didáticas dos apostilados da rede pública paulista.

#### 2016

35. Da teoria à prática: A produção do texto dissertativo-argumentativo com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, Campo Grande - MS.
36. Poesia, Reflexão e Argumentação No Ensino Fundamental II.
37. Argumentação e aspectos da cultura religiosa no ensino de Língua Portuguesa: teses e valores em produções textuais de alunos do 9º ano.
38. Iracema em sala de aula: um estudo da argumentação em produções textuais do Ensino Fundamental.
39. Produção Textual do Gênero Carta do Leitor no Ensino Fundamental

40. A formação do leitor/produtor de textos como sujeito crítico: proposta de ação pedagógica em uma turma do 8º ano do ensino fundamental.
41. Sujeito, Língua e Discurso no Trabalho com Textos “Argumentativos” em Sala de Aula.
42. ARTIGO DE OPINIÃO: subsídios teórico-metodológicos aplicáveis ao 9º ano do ensino fundamental.
43. A construção discursiva da argumentação em sala de aula: uma proposta de jogo digital como ferramenta de ensino-aprendizagem
44. Artigo de opinião: em busca da leitura e escrita significativa no ensino fundamental
45. A produção de artigos de opinião por alunos do ensino fundamental: a construção da contra-argumentação mediada por operadores de conformidade e contraposição.
46. Argumentação e a formação do sujeito leitor-escritor: processos de (re)significação do dizer na era digital.
47. Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental: a escrita como prática social.
48. A escrita argumentativa: uma proposta de ensino para os anos finais do ensino fundamental
49. Argumentação e o ensino de escrita no ensino fundamental: uma proposta de intervenção.
50. O trabalho com textos argumentativos no nono ano: da avaliação externa à reflexão sobre as práticas escolares
51. Estratégias para a reformulação da tipologia textual na escola: da sequência expositiva para a argumentativa
52. Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental
53. Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental
54. A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação
55. Produção de artigo de opinião: uma proposta metodológica para desenvolver a habilidade de argumentar
56. A escrita/produção do gênero artigo de opinião na educação de jovens e adultos
57. A oralidade na sala de aula com o gênero debate.
58. Produção textual e argumentação no 9º ano: uma proposta de intervenção pedagógica com o gênero artigo de opinião.
59. A argumentação e o fórum de discussão virtual: uma questão de letramento
60. O debate regrado público como prática de letramento social e escolar em uma comunidade de reassentamento.

## 2017

61. Argumentação em dissertação escolar sobre o bairro Granja Portugal, em Fortaleza – CE: análise de categorias argumentativas e identitárias.
62. A escrita de gêneros argumentativos no sexto ano do ensino fundamental: uma proposta com textos de opinião.
63. O debate no ensino de argumentação: reflexões e propostas para o componente curricular língua portuguesa.

64. Argumentação via projeto de letramento
65. Uma proposta para o desenvolvimento da capacidade argumentativa de alunos do ensino fundamental a partir da ativação de frames
66. Argumentação na oralidade: uma proposta de ensino a partir dos gêneros diálogo argumentativo e debate.
67. VLOG: um estudo das sequências narrativas e argumentativas das produções discentes no ensino fundamental.
68. Oralidade e argumentação: análise de uma proposta de ensino por meio do gênero debate.

### 2018

69. Ensino do gênero oral textual/discursivo debate: estratégias argumentativas
70. REFERENCIAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E INTERAÇÃO DISCURSIVA: uma experiência didática com o texto dissertativo-argumentativo.
71. Relatos sobre o massacre de 70 índios na serra de Portalegre/RN: argumentação em discursos de liderança indígena e alunos do ensino fundamental.
72. Memórias literárias de Riachão de Santana: argumentação em produções textuais no ensino de português.
73. O Rap e o argumento: cultura periférica e atividade argumentativas no 9º ano de uma escola pública de Salvador - BA.
74. Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II.
75. A VEZ E VOZ DOS ADOLESCENTES: articulando a capacidade discursiva oral com a capacidade discursiva escrita.
76. Ensino de estratégias de persuasão no gênero anúncio publicitário.
77. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: didatização de gêneros do argumentar a partir das ADI – Atividades Didáticas Integradas.
78. Autoria e argumentação: ressignificando a escrita com alunos do nono ano
79. Estratégias argumentativas na produção escrita de artigo de opinião no ensino fundamental
80. Alunos protagonistas aprendendo a argumentar utilizando a rede social Facebook
81. Argumentação e formação do senso crítico: proposta de trabalho com o gênero propaganda.
82. A produção escrita do texto argumentativo de alunos do 9º ano do ensino fundamental
83. O debate regrado no desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da língua portuguesa
84. Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate.
85. A argumentação e os processos metacognitivos na produção de crônicas.
86. O debate na EJA: dando voz na escola para a vida.
87. O uso dos operadores argumentativos em artigo de opinião: uma experiência pedagógica com alunos do ensino médio
88. Resenha crítica de filmes com o eixo temático preconceito racial: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência argumentativa.

89. Além dos muros da escola – uma experiência de debate pelo *WhatsApp* no ensino fundamental II
90. Redes sociais no contexto escolar: a argumentação no Facebook

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos TFC selecionados.

No Apêndice 1, disponibilizamos a ficha-síntese de cada um desses 90 TFC, contendo, além do título e autoria do TFC, o nome do(a) orientador(a), o nome da Instituição de Ensino Superior (IES), os objetivos do TFC, uma breve descrição do *corpus* da pesquisa, a perspectiva teórica assumida para o estudo da argumentação, as referências bibliográficas de base e de apoio, bem como a indicação do ano do ensino fundamental focalizado pelo TFC.

Dito isso, a segunda etapa da constituição do *corpus* desta pesquisa consistiu em selecionar, a partir dos 90 TFC, uma amostra de trabalhos cujas atividades didáticas focalizassem a argumentação como prática social de linguagem. E, para obter uma amostra mais equilibrada, elegemos os TFC distribuídos por ano de defesa dentro do período observado.

Assim, com base nos 90 TFC previamente selecionados (Quadro 1), para fazer uma análise mais geral a respeito das práticas de linguagem focalizadas pelos TFC e das suas perspectivas teóricas da argumentação, elegemos 12 TFC (Quadro 2), para então realizar a análise mais específica das potencialidades do TFC em mobilizar fatores da argumentatividade e da argumentação e mobilizar a interação argumentativa, a situação argumentativa e as capacidades argumentativas.

**Quadro 2 - Títulos dos TFC para análise específica**

Nº	Título do TFC	Referência	IES
1.	Gênero textual anúncio publicitário: ensino, persuasão e meio ambiente em uma escola estadual de Belém	(MONTEIRO, 2015)	UFPA
2.	A valorização da imagem do orador no discurso como pressuposto para a consolidação do ethos discursivo	(CORREIA, 2015)	UFS
3.	A produção de texto no 9º ano do ensino fundamental: estudo das condições de produção textual a partir do gênero carta argumentativa	(OLIVEIRA, 2015)	UERN
4.	Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa	(RIBEIRO, 2015)	UFS

5.	Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental: a escrita como prática social	(AMORIM, 2016)	UFPB
6.	Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental	(SOUZA, 2016)	UFS
7.	Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental	(SILVEIRA, 2016)	UFS
8.	A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação	(ALVES, 2016)	UFS
9.	Argumentação via projeto de letramento	(OLIVEIRA, 2017)	UFRN
10.	Relatos sobre o massacre de 70 índios na serra de Portalegre/RN: argumentação em discursos de liderança indígena e alunos do ensino fundamental	(FREITAS, 2018)	UERN
11.	Ensino do gênero oral textual/discursivo debate: estratégias argumentativas	(GOMES, 2018)	UEPB
12.	Alunos protagonistas aprendendo a argumentar utilizando a rede social Facebook	(CAMPOS, 2018)	UFJF

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos TFC selecionados.

Uma vez apresentados os critérios de constituição do *corpus* e indicados os títulos dos TFC que compõem as etapas 1 e 2 de análise do *corpus*, passemos ao capítulo de análise.

### 3. ANÁLISE DO CORPUS

#### 3.1 Análise quantitativa dos 90 TFC sobre argumentação e ensino

A fim de obter um panorama geral sobre as tendências das pesquisas aplicadas sobre o ensino da argumentação desenvolvidas no Profletras, entre 2015 e 2018, apresentamos dados referentes aos 90 TFC (Quadro 1) selecionados para uma análise quantitativa que busca mostrar (1) os anos do EF visados nas pesquisas, (2) os tipos de intervenção pedagógica propostas nas pesquisas, (3) as práticas de linguagem desenvolvidas nas pesquisas e (4) os quadros teóricos de argumentação que fundamentam as pesquisas<sup>10</sup>.

Assim, apresentamos, inicialmente, no Quadro 3, a distribuição dos 90 TFC desenvolvidos de acordo com o ano/série de enfoque da pesquisa.

**Quadro 3** - Quantitativo de TFC por ano/série no período de 2015 a 2018

Ano/série	2015	2016	2017	2018	Total
6º ano exclusivamente	1	3	1	---	5
7º ano exclusivamente	1	1	---	---	2
8º ano exclusivamente	3	3	1	7	14
9º ano exclusivamente	23	17	6	11	57
6º e 7º anos conjuntamente	1	---	---	---	1
8º e 9º anos conjuntamente	1	1	---	1	3
Anos finais do ensino fundamental (todos)	1	---	---	1	2
EJA (4ª etapa)	3	1	---	1	5
2º ano do ensino médio	---	---	---	1	1
Total	34	26	8	22	90

**Fonte:** Elaboração própria.

Podemos notar que houve uma preferência por parte dos professores-pesquisadores pelas séries finais do EF, prevalecendo o 9º ano do EF, com um total de 57 TFC voltados a esta série. A segunda série com mais trabalhos desenvolvidos foi o 8º ano com 11 trabalhos, o que sugere a manutenção do currículo normativo em

<sup>10</sup> Para ver o detalhamento dos dados, consultar o Apêndice 1 desta dissertação.

que se ensinam os gêneros narrativos nos 6º e 7º anos, ao passo que se ensinam os gêneros argumentativos somente nos 8º e 9º anos.

Quanto aos tipos de intervenção pedagógica, propostos nas pesquisas do Profletras sobre ensino de argumentação, acompanhemos a seguir como os produtos dos 90 TFC estão distribuídos.

Trinta (30) TFC propuseram como produto a elaboração de uma proposta didática, tais como:

- Produção de um jogo digital para o ensino de estratégias argumentativas e conjunto de módulos didáticos compostos por oficinas de leitura, compreensão e produção de texto, com foco no gênero discursivo artigo de opinião;
- Desenvolveu-se uma SD para fomentar a produção e estudo do artigo de opinião, especificamente transitando pelos operadores argumentativos;
- Elaboração de uma SD para desenvolver as competências comunicativas orais dos estudantes em situação formal de uso da linguagem na produção do gênero debate.

Vinte e seis (26) TFC propuseram como produto a aplicação de uma proposta didática, tais como:

- Fórum de discussão em ambiente virtual executado a partir da aplicação de uma SD, organizada em formato de oficinas;
- Aplicação de SD para produção de artigo de opinião para investigar as atividades do professor;
- Desenvolveram-se oficinas didáticas acerca do fórum de discussão virtual, para o aluno expor seu ponto de vista sobre determinado assunto e desenvolver a criticidade.

Onze (11) TFC propuseram como produto a aplicação de uma proposta didática e a elaboração de uma proposta didática, tais como:

- Aplicação de sequência didática por meio da rede social Tumblr, com vistas à produção de um Caderno Digital Interativo;
- Realizou-se um debate de opinião com os alunos, e a partir dele é que foi construída a SD final;
- Aplicação de debate regrado para produção de um Caderno Pedagógico.

Oito (8) TFC propuseram como produto a aplicação de uma proposta didática e a análise da produção dos alunos, tais como:

- A partir da aplicação de um plano de aula obteve-se o corpus o qual possibilitou a análise de processos argumentativos em narrativas de alunos e na de um contador;
- Foi aplicada uma atividade de produção textual a partir da qual se analisou como se processam as relações entre sujeito, língua e discurso;

Oito (8) TFC propuseram como produto a análise da produção de alunos e a aplicação de uma proposta didática, tais como:

- Análise de operadores argumentativos em artigos de opinião produzidos pelos alunos e elaboração de proposta de intervenção;
- Análise da produção de textos dissertativo-argumentativos, para produção de revista pedagógica;
- Análise de produção revelou fragilidade no repertório linguístico-discursivo e na organização das ideias na exposição de opiniões e apresentação de argumentos. Então, elaborou-se uma proposta de intervenção com o gênero carta do leitor.
- Análise das dificuldades de alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental em dominar os gêneros orais públicos, aplicou-se uma SD.

Quatro (4) TFC propuseram como produto a análise da produção de alunos e a elaboração de uma proposta didática, tais como:

- Análise da argumentação dos alunos e elaboração de um projeto educacional de intervenção;
- Análise da produção dos artigos de opinião e intervenção pedagógica;
- Análise da produção de textos dissertativos argumentativos e elaboração de uma sequência didática.

Um (1) TFC propôs como produto a análise do livro didático e a elaboração de uma proposta didática, a saber:

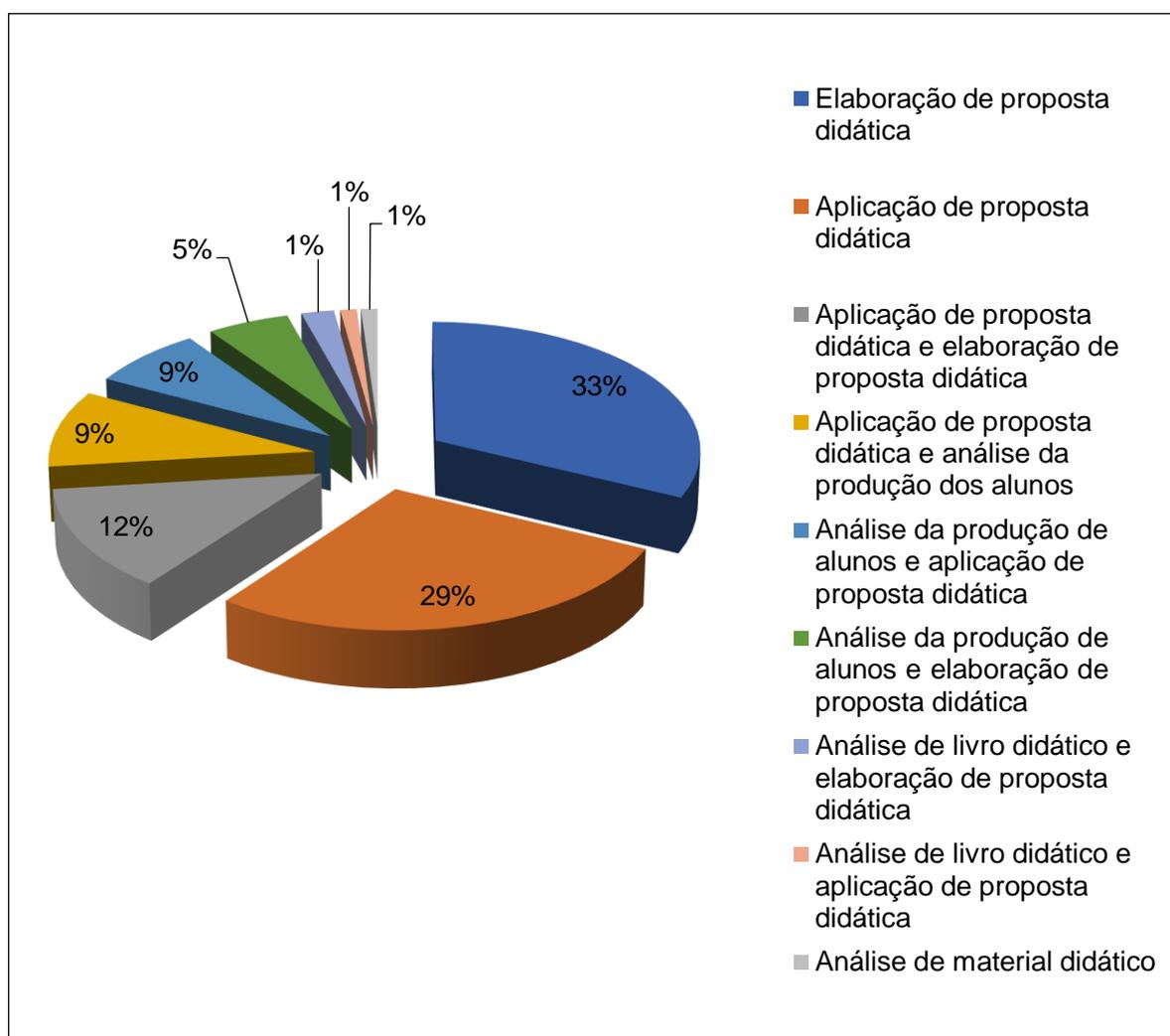
- Análise de livro didático e produção de material didático;

Um (1) TFC propôs como produto a análise de livro didático e a aplicação de uma proposta didática, a saber: Análise de proposta de carta do leitor em LD, assim como a aplicação da proposta com uma turma de 8º ano.

E, por fim, um (1) TFC propôs como produto a análise de material didático, a saber: Análise das atividades de ensino do artigo de opinião no Currículo de Educação do Estado de SP e no Caderno do aluno.

Na Figura 2, organizamos esses dados em percentuais de acordo com o total de 90 TFC defendidos no Profletras.

**Figura 2** – Percentuais relativos aos tipos de produtos dos TFC



**Fonte:** Elaboração própria.

Em dados aproximados, podemos notar que o primeiro terço dos produtos do TFC dedicou-se à elaboração de uma proposta didática (33%), o segundo terço, à

aplicação de uma proposta didática (29%), enquanto o último terço reúne um grupo diversificado de produtos combinados, como aplicação e elaboração de proposta; aplicação e análise da produção dos alunos; análise da produção dos alunos e aplicação ou elaboração de proposta; análise de material didático e elaboração ou aplicação de uma proposta (38%).

É importante observar que a aplicação de propostas de ensino de argumentação apareceu, de um modo ou de outro, como produto de intervenção pedagógica em 60% dos 90 TFC sobre ensino de argumentação, o que revela que, entre 2015 e 2018, pelo menos 55 professores(as)-pesquisadores(as) proporcionaram aos estudantes uma experiência qualificada com a prática argumentativa. Além disso, em 51% dos TFC, podemos encontrar a elaboração de propostas de ensino de argumentação, as quais estão disponíveis para replicação e adaptação em salas de aula de todo o Brasil.

Vejamos, agora, quais práticas de linguagem esses produtos privilegiaram ou preteriram em suas propostas de ensino. No Quadro 4, apresentamos uma síntese para otimizar a identificação das práticas de linguagem focalizadas nos 90 TFC.

**Quadro 4** - Práticas de linguagem focalizadas pelos TFC de 2015 a 2018

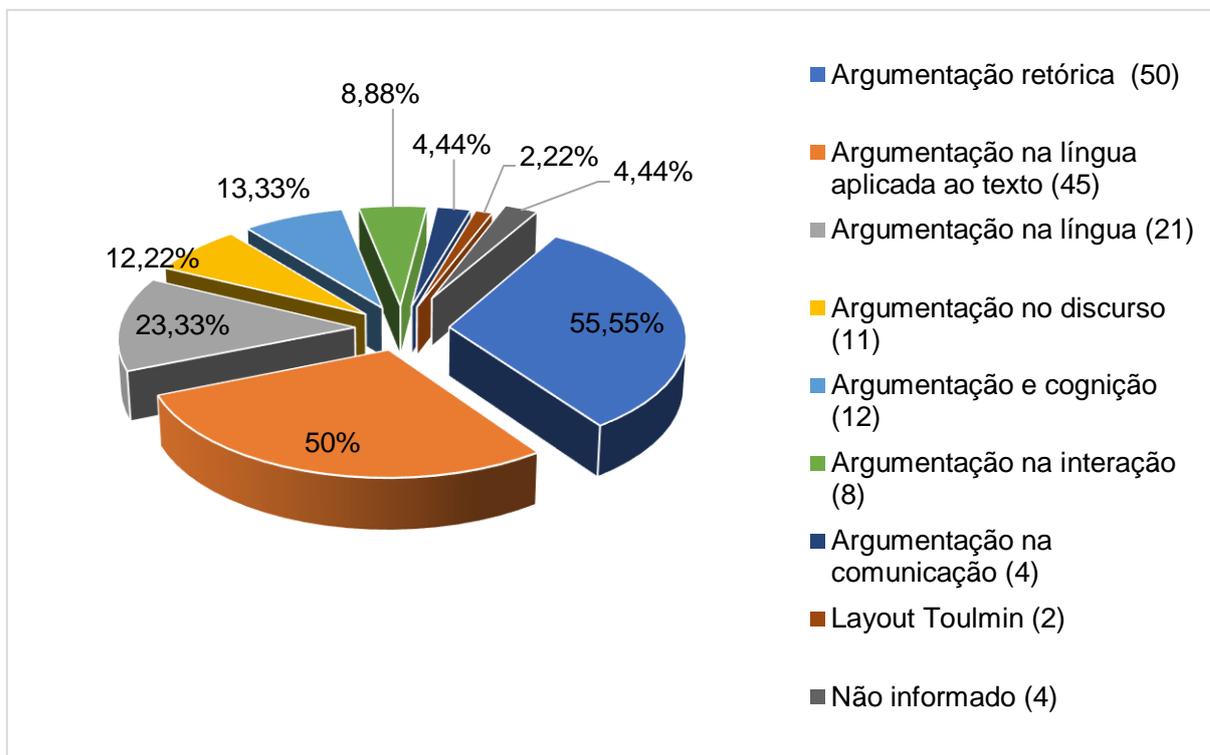
<b>Práticas de linguagem</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>Total</b>
Análise e produção de texto	1	-	-	-	1
Leitura	-	2	-	-	2
Leitura e compreensão de texto	1	-	-	-	1
Leitura e escrita colaborativa	1	-	-	-	1
Leitura e produção textual	1	5	-	-	6
Leitura, oralidade e produção textual	-	-	1	2	3
Oralidade	5	2	4	6	17
Oralidade e leitura	-	2	-	-	2
Oralidade e produção escrita	3	-	-	-	3
Oralidade e produção textual	-	-	1	4	5
Produção escrita	4	4	-	4	12
Produção textual	15	9	2	6	32
Produção textual, com foco em gramática, operadores argumentativos, conectores argumentativos ou marcadores argumentativos	3	2	-	-	5

**Fonte:** Elaboração própria.

Observamos, no Quadro 4, que o conjunto das propostas de atividades contempla as práticas de leitura, de produção escrita ou textual e de oralidade, bem como a prática de análise da língua, porém é patente a preferência dos TFC pela modalidade escrita da prática argumentativa, considerando que a escrita argumentativa aparece em 68 TFC, seja de forma concentrada (produção escrita ou produção textual), seja de forma articulada com outras práticas (por exemplo, leitura e produção textual, oralidade e produção textual). Isso significa que, em 75,55% dos TFC sobre ensino de argumentação produzidos no Profletras entre 2015 e 2018, houve a preocupação, de um modo ou de outro, com o aprimoramento da argumentação escrita, contra 30 ocorrências (33,33%) da prática de oralidade (prática concentrada e práticas articuladas somadas) e 15 ocorrências (16,66%) da prática de leitura (concentrada ou articulada), ressaltando que esses totais não são absolutos (ou seja, não totalizam 100%) devido às práticas articuladas que tornam algumas ocorrências reincidentes.

Passando ao último tópico de nossa análise quantitativa, apresentamos, na Figura 3, um gráfico com os percentuais calculados com base nas ocorrências de perspectivas teóricas dentro do total de 90 TFC, ressaltando que há TFC que articulam mais de uma perspectiva teórica, por isso os totais ultrapassam o número de 90 ocorrências.

**Figura 3** – Percentuais relativos às ocorrências dos quadros teóricos de argumentação nos TFC



Fonte: Elaboração própria.

Para a elaboração desse gráfico, reunimos teóricos, obras e tendências teóricas próximas em rótulos mais abrangentes e afinados entre si. Desse modo, agrupamos sob o rótulo de:

- “argumentação teórica” os TFC que se fundamentaram tanto na retórica aristotélica como na nova retórica perelmaniana ou na problematologia de Michel Meyer;
- “argumentação na língua aplicada ao texto” as propostas encaminhadas por Ingedore Koch, Vanda Elias, Mônica Cavalcante e outras autoras que se dedicam a pensar a argumentação do ponto de vista da Linguística Textual e dos Gêneros Textuais;
- “argumentação na língua” os trabalhos inspirados em Jean-Claude Anscombe, Oswald Ducrot e Marion Carel;
- “argumentação no discurso” não apenas aqueles TFC que se apoiam na proposta de Amossy, mas também nas de Maingueneau e de outros autores que se dedicam ao discurso, ao dialogismo, à enunciação e à pragmática em seus trabalhos sobre argumentação;

- “argumentação e cognição” os TFC que assumem a perspectiva de argumentação como processo de aquisição de conhecimento;
- “argumentação na interação” os TFC baseados em Plantin e Grácio;
- “argumentação na comunicação” os TFC baseados na perspectiva de Philippe Breton.

Notamos que os dados apresentados na Figura 3 corroboram os dados do Quadro 4, que apontam a presença da escrita argumentativa em 75,55% dos TFC sobre ensino de argumentação produzidos no Profletras entre 2015 e 2018, ao mostrar que a “argumentação na língua aplicada ao texto” aparece em 50% desses TFC, ou seja, uma focalização dos fatores textuais da argumentação sustenta a metade dos TFC, ao passo que as perspectivas retóricas da argumentação são buscadas por 55,55% dos TFC, ou seja, um pouco mais da metade dos TFC assumiram e reproduziram nas pesquisas e nas escolas a preocupação com as estratégias de persuasão, lembrando que não estamos lidando com percentuais absolutos, mas com recorrência de dados, pois há TFC que articulam mais de um quadro teórico.

Quando somamos os 50% de ocorrência da “argumentação na língua aplicada ao texto” aos 23,33% anotados pela “argumentação na língua”, podemos constatar a predominância da perspectiva linguística da argumentação, aparecendo em 73,33% dos 90 TFC sobre ensino de argumentação do Profletras, de 2015 a 2018, contra as perspectivas interacional, comunicativa e discursiva que, juntas, são consideradas em 25,54% dos 90 TFC.

Esses dados mostram que as 90 pesquisas realizadas por professores em serviço e aplicadas ao ensino de argumentação no componente curricular língua portuguesa apoiam-se, predominantemente, nas duas tradições mais fortes nos cursos de Letras no Brasil, a retórica e a linguística, bem como sugerem uma tendência de introdução de perspectivas teóricas que estudam a argumentação em suas dimensões interacional e discursiva, o que, para nós, exerce certo impacto no ensino de língua portuguesa, uma vez que o estudo da argumentação como comunicação, interação e discurso exige uma concepção de língua que lhe seja coerente.

Para finalizar esta análise quantitativa, é preciso dizer que o que pretendemos, com esses dados, não é afirmar verdades em forma de números, mas sim identificar

quais são tendências no ensino de argumentação no Brasil, que, entre outras possibilidades, aparecem refletidas nas pesquisas do Mestrado Profissional em Letras, rede nacional. Desse modo, podemos dizer que nossos dados sugerem uma forte tendência dos professores (90% dos TFC)<sup>11</sup> em focalizar o ensino da argumentação nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, bem como sugerem uma forte tendência dos professores (em 75,55% dos TFC) em privilegiar o ensino da modalidade escrita da argumentação.

Os saberes acadêmicos mobilizados para a construção dos produtos dos TFC e que chegaram às escolas estão ligados à antiga tradição retórica (seja a retórica aristotélica ou a nova retórica) (em 55,55% dos TFC) e à tradição linguística da argumentação (em 73,33% dos TFC), lembrando que há TFC que trabalham com mais de uma perspectiva teórica e que, por isso, a soma de nossos percentuais ultrapassa 100%.

Assim, ao observar que a oralidade (33,33%) e a leitura (16,66%) são práticas de linguagem menos exploradas nas pesquisas, as quais deveriam abrir novos caminhos, e que as perspectivas interacional, comunicativa e discursiva da argumentação, juntas, são mobilizadas em apenas 25,54% dos TFC, podemos dizer que esses dados sinalizam uma lacuna importante a ser explorada por novas pesquisas aplicadas sobre o ensino da argumentação nas aulas de língua portuguesa das escolas brasileiras.

Passemos agora à análise qualitativa de 12 TFC selecionados.

---

<sup>11</sup> Média aproximada, considerando os TFC que se dedicaram aos anos finais da EJA e que abordaram o 8º e 9º ano conjuntamente.

### 3.2 Análise qualitativa dos 12 TFC sobre ensino de argumentação e letramento

Conforme Silva e Menezes (2005) destacam, há uma relação entre a realidade e o sujeito, a qual é indissociável. No contexto de uma pesquisa, essa relação revela que existem informações e dados que não podem ser interpretados numericamente, fazendo-se necessário uma interpretação subjetiva. Ciente dessa característica é que se constrói este subtópico.

Reiteramos que não buscamos nas propostas didáticas dos TFC aquilo que elas não prometeram desenvolver, mas sim as analisamos com o intento de perceber como o ensino de argumentação tem sido pensado, proposto e aplicado nas escolas, tendo por base as propostas didáticas desenvolvidas pelas pesquisas do Profletras.

Destacamos que os 90 TFC analisados em geral mostram o reconhecimento do ensino da argumentação como essencial para a vida em sociedade em diferentes esferas: política, econômica, cultural, escolar etc., de acordo com a compreensão das teorias adotadas pelos professores-pesquisadores e como cada um professor-pesquisador buscou promover a argumentação com qualidade no ensino de português.

Cientes, portanto, de que os TFC versam sobre diferentes estudos teóricos acerca da argumentação, apresentando, nesse sentido, uma variedade de perspectivas de abordagens e diferentes propostas de atividades, selecionamos então doze (12) trabalhos com o intuito de realizar a análise qualitativa. Como estratégia para esta análise elaboramos 3 categorias em forma de questões, a saber:

- A proposta didática pode favorecer o ensino da argumentação? Até que ponto?
- A proposta didática oportuniza, de algum modo, a situação argumentativa e possibilita uma interação argumentativa?
- A proposta didática pode favorecer o desenvolvimento de capacidades argumentativas? Quais?

Passemos, portanto, à análise das propostas didáticas dos TFC, a fim de identificar e caracterizar a potencialidade dessas propostas em proporcionar aos educandos a vivência argumentativa, oferecendo-lhes a experiência de uma intervenção social por meio de uma prática de argumentação.

### 3.2.1 Caracterização dos 12 TFC selecionados

Nesta subseção, caracterizamos os 12 TFC, detalhando o público-alvo, fazendo uma breve descrição da aplicação das atividades e de como a prática social da linguagem foi aplicada em cada um desses trabalhos.

1) *Gênero textual anúncio publicitário: ensino, persuasão e meio ambiente em uma escola estadual de Belém.*

Monteiro (2015), ao estudar a argumentação e a persuasão no gênero anúncio publicitário, com os alunos da 4ª etapa da EJA, pretendeu com que percebessem como os aspectos linguísticos do gênero em estudo poderiam contribuir com a modificação da realidade socioambiental na instituição escolar onde estudavam. Para isso, desenvolveu um projeto de ensino com diferentes tipos de atividades que, segundo a professora-pesquisadora, contou com estudo das características do gênero, leitura e análise de artigo de opinião, debates, divulgação da campanha em auditório da instituição e produção e distribuição de panfletos.

A pesquisa perpassou, de início, pelo reconhecimento das características estruturais do gênero, análise das intenções ao produzir um anúncio publicitário e identificação de argumentos. Nessa etapa, os alunos tiveram contato com anúncios que promoviam campanhas voltadas a causas sociais, a fim de que reconhecessem as diversas possibilidades de produção do gênero textual, assim como os diferentes objetivos que esse tipo de gênero pode contemplar.

Para a produção textual, foi solicitado que produzissem anúncios que ajudassem a resolver a problemática identificada (a realidade socioambiental da escola). Ao final da produção foi debatido acerca do poder de persuasão dos anúncios e demais aspectos em estudo (estrutura, fonte, imagem).

Os educandos produziram *slogans* e cartazes dentre os quais foi votado um para se transformar na logo da campanha desenvolvida na escola, a qual foi estampada na camisa dos alunos. Os demais anúncios confeccionados foram divulgados nos espaços da instituição escolar, bem como por redes sociais.

No lançamento, além da apresentação da campanha com os anúncios confeccionados em formato de cartazes, houve a distribuição de panfletos e os alunos foram convidados a falar no auditório da instituição, a favor da campanha, apresentando argumentos.

Aos educandos espalharem os cartazes pelos diferentes ambientes da escola, lançarem a campanha no auditório, irem às salas de aula falar sobre a proposta para os demais educandos, a ação conseguiu transcender os limites da sala de aula contemplando os demais públicos que atuam na unidade escolar: direção, coordenação, secretaria etc. Outro aspecto positivo é o fato da postagem dos anúncios no blog da instituição, distribuição de panfletos, assim como o compartilhamento das ações do projeto nas redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram), por parte dos alunos e da professora-pesquisadora, abarcando um outro público que é o da comunidade onde a instituição escolar está situada.

A proposta permitiu também aos alunos uma percepção geral sobre os problemas socioambientais da escola, permitindo-os sinalizarem os que mais os incomodavam (MONTEIRO, 2015), sendo eles: paredes e cadeiras riscadas, janela quebrada, luzes do banheiro sem funcionar, ventiladores quase parados, não ter quase portas no banheiro, porta quebrada e pichação.

Um ponto interessante, da construção da proposta, é que Monteiro (2015) acrescenta, na descrição das aulas, sugestões para o trabalho interdisciplinar que é uma das características dos projetos de letramento, por exemplo, recomenda o diálogo com o professor de geografia na abordagem sobre consumismo e estudo das questões ambientais; artes no que tange à produção das imagens para a campanha.

Levando em consideração que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, produzir textos mediados por uma razão real, torna o processo de aprendizagem significativo, além de possibilitar ao educando um olhar aguçado sobre a realidade que o cerca e o reconhecimento da necessidade de um posicionamento sólido. Percebeu-se, nesse sentido, que a proposta partiu da demanda de uma temática da realidade dos educandos, envolveu todos os alunos e demais atores da instituição escolar na proposta. Além disso, pela descrição, nota-se que Monteiro (2015) propôs diferentes *eventos de letramento*.

## 2) *A valorização da imagem do orador no discurso como pressuposto para a consolidação do ethos discursivo*

Correia (2015), a fim de observar em alunos de uma turma de 8º ano a constituição do *ethos* discursivo, desenvolveu uma sequência didática em que os educandos realizaram entrevistas filmadas, com representantes políticos, culturais, agentes esportivos e pesquisadores da história do município de Lagarto.

Algumas das ações adotadas no decorrer da SD foram assistir as entrevistas veiculadas em algumas mídias, como referência para o vídeo que iriam produzir, realizar entrevistas com colegas e docentes da instituição como uma simulação de preparo para a entrevista com os representantes do município e seleção de fatos sobre o município para a elaboração da entrevista oficial.

De acordo com Correia (2015), a coleta de dados não ocorreu no ambiente escolar, uma vez que os alunos precisaram ir até à casa ou ao trabalho dos entrevistados, o que os levou a caminharem pela cidade em busca de marcas de preservação do patrimônio cultural local.

Além de apreenderem sobre a forma de interação entrevista oral, percebeu-se, pela leitura da pesquisa, que há uma aprendizagem situada, já que o processo de produção para os alunos parte de uma situação real que perpassa a identidade cultural e local dos educandos, uma vez que se veem identificados com o discurso do interlocutor.

A professora-pesquisadora não optou pelo uso do termo *ethos* em sala de aula, assim a análise das partes que se referiam aos alunos foi denominada pelo termo “imagem do orador”, verificando os momentos em que passavam verdade, honestidade e prudência.

Esse tipo de proposta, quando além de levar o aluno a produzir a entrevista, a participar espontaneamente do processo de conversação com o interlocutor e analisar o discurso do outro, permite a construção da imagem de si, a consolidação do *ethos* discursivo, possibilita o movimento de argumentar e contra-argumentar. Inclusive, mediante essas possibilidades é que a professora-pesquisadora relata que por parte de alguns não foi percebido a naturalidade em transgredir as questões prontas da entrevista.

Um aspecto relatado por Correia (2015) foi a construção do *ethos* político negativo da cidade de Lagarto, com base na história política do município, uma vez que houve menção à disputa política dos partidos políticos Saramandaia x Bole-Bole, que inclusive fomentou entrevista em mídia nacional.

Outro aspecto destacado pela pesquisadora é a menção ao fato de a cidade ter uma importante vaquejada de cunho nacional, mas que não é tão valorizada como a história política do município.

A proposta de Correia (2015), ao final, apresenta um vídeo sobre o gênero entrevista como produto do trabalho realizado.

3) *A produção de texto no 9º ano do ensino fundamental: estudo das condições de produção textual a partir do gênero carta argumentativa*

Oliveira (2015) desenvolveu com uma turma de 9º ano a produção de uma carta argumentativa que, segundo a professora-pesquisadora, teve sua proposta pautada na exposição de problemas enfrentados na comunidade escolar. A proposta de intervenção, organizada em forma de SD perpassou por diferentes momentos, como atividade oral em grupo para o reconhecimento e (re)conceitualização da forma de interação argumentativa, por meio da leitura de quatro cartas argumentativas, assim como socialização coletiva das características estruturais e funcionalidades observadas.

Oliveira (2015) destaca que, em meio ao segundo contato com a forma de interação argumentativa, surgiu a ideia da criação de um grupo no Facebook: *Escrevendo, argumentando e dando cartas!* cujo propósito era o compartilhamento de ideias para a produção textual, espaço para tirar dúvidas acerca das cartas argumentativas, assim como a socialização da produção.

No terceiro momento da SD, foi solicitado aos alunos que identificassem problemas mais latentes que afetavam a comunidade escolar ou de seu entorno, sendo alguns dos mencionados pelos educandos: a qualidade da água que chegava na escola, estrutura física da instituição (sem ventilação, quadra sem cobertura, ausência de auditório), carência e/ou defasagem de mobiliários, carência de professores.

Depois de refletirem individualmente acerca dos problemas selecionados, abriu-se o espaço para debate, mediado pela professora-pesquisadora a partir de questionamentos. Com base na primeira abordagem, sobre a forma argumentativa de interação em estudo, foi solicitado aos educandos a produção inicial, a qual foi realizada individualmente e tiveram como temas mais recorrentes a construção de um poço para sanar a falta de água na escola e a ausência de professor de educação física na instituição.

Oliveira (2015) destaca que os alunos se sentiram empolgados com a possibilidade da leitura de suas cartas pelo responsável da demanda solicitada, o que contribuiu para a produção textual. Em outro momento, foram devolvidas as produções iniciais e feitas as intervenções para a então produção final.

De acordo com a professora-pesquisadora, mesmo após a execução da proposta da pesquisa, o grupo no *Facebook* continuou sendo alimentado e, inclusive,

recebeu convites de pessoas interessadas, dentre as quais estudantes de letras. A proposta parte da demanda da realidade dos educandos, promove diferentes eventos de letramento (debate, produção, atividades para a reescrita do texto inicial). Uma sugestão a ser agregada a proposta é que seja selecionada uma produção e enviada ao setor responsável, solicitando assim uma réplica e, quem sabe, possível tréplica, por parte dos educandos.

#### 4) *Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa.*

Ribeiro (2015) desenvolveu a pesquisa *LITERATURA EM DEBATE: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa* com uma turma de 9º ano, com o objetivo de que os educandos desenvolvessem a prática de argumentação oral por meio da leitura crítica-analítica de textos literários, assim como contribuir com o letramento dos educandos. Foi solicitado, nesse sentido, que realizassem a leitura literária da novela “Meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos, e dada a orientação de que selecionassem temáticas sociais presentes na obra.

A proposta foi organizada em formato de sequência didática, compondo-se de módulos que transitavam desde os elementos presentes na argumentação, aos elementos presentes na forma de interação argumentativa debate oral. Levando em consideração que a produção final da proposta foi direcionada a execução de um debate oral, a partir das leituras os alunos deveriam selecionar informações que respaldassem os argumentos defendidos.

A professora-pesquisadora, Ribeiro (2015), destaca que no módulo II houve um momento dedicado ao estudo das temáticas sociais, com o intuito de “configurar as questões controversas”. Esse momento torna-se interessante, uma vez que, a controvérsia, o desacordo, o conflito são pontos essenciais para que haja a argumentação na interação.

Ao final da proposta foi executado o debate em que participaram pessoas da comunidade onde a escola está situada.

5) *Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental: a escrita como prática social*

Amorim (2016), ao explorar a produção textual a partir das condições de uso real, com destaque para a função comunicativa, desenvolveu, com uma turma do 9º ano do ensino fundamental, uma SD que buscou produzir o gênero carta de solicitação. A escolha do gênero para o trabalho desenvolvido, segundo Amorim (2016), se deu por exercer uma função social concreta: solicitar um direito e/ou persuadir o interlocutor por meio de argumentos.

É nessa perspectiva que, inicialmente, Amorim (2016) solicitou aos alunos que identificassem uma situação real, a qual os prejudicava e que, a partir de tal situação, produzissem uma carta a ser enviada ao setor responsável. De início, a professora-pesquisadora abordou, por meio de atividades, a estrutura de uma carta, os tipos de carta, os organizadores textuais e as funcionalidades de cada tipo, para, na aula seguinte, os alunos apresentarem problemas que os afetavam como estudantes.

Levando em consideração que alguns problemas eram específicos da realidade de alguns e não de outros, por exemplo, o fato de serem de estradas vicinais diferentes, já que a escola é uma unidade localizada na zona rural, assim, além de apresentar o problema, precisaram argumentar a favor da situação que identificaram. Diante de vários temas mencionados pelos educandos, e após debatê-los, chegou-se à conclusão de que o problema que afetava a toda a turma era a ausência de espaço físico na instituição, logo, havia a necessidade de construir um espaço para a realização de diferentes atividades.

Os alunos produziram as cartas, as quais perpassaram pela etapa inicial. No meio do processo, houve o melhoramento da produção, para a então versão final. Amorim (2016) observou que o fato de partirem de uma situação real motivou os alunos no processo de produção.

6) *Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental.*

Souza (2016), a fim de contribuir com o letramento crítico dos educandos por meio do estudo da argumentação e da multimodalidade no gênero anúncio publicitário, desenvolveu a aplicação de sua pesquisa com uma turma de 9º ano do EF II, em duas etapas, sendo a primeira uma sequência didática de atividades, dividida

em quatro momentos: sondagem, apresentação, leitura e interpretação da forma de interação argumentativa anúncio publicitário. E, a segunda etapa, reservada à aplicação de um quiz digital.

A proposta perpassou por diferentes momentos desde um pré-teste em que, além do anúncio, os alunos também tiveram contato com a charge e a propaganda. Entre as atividades desenvolvidas, houve a aplicação de uma proposta em dupla, onde um dos alunos fazia a leitura de determinado anúncio, enquanto o outro identificava o *slogan* da marca. Em seguida, os alunos fizeram a análise “do contexto de produção, os propósitos discursivos do anúncio e as escolhas linguísticas e extralinguísticas, identificadas em função dos objetivos publicitários” (SOUZA, 2016, p. 51). Além disso, por meio da exposição de slides, observaram como as propagandas de uma empresa é modificada ao decorrer dos anos, mas, ao mesmo tempo, mantém sua identidade e, principalmente, as estratégias para persuadir um determinado público.

A professora-pesquisadora também promoveu uma exposição dialógica acerca de conceitos basilares sobre a argumentação, como a concepção de *pathos*, de *ethos* e de *logos*; a diferença entre persuasão e convencimento; processos de negociação e justificação. Abordagem pertinente ao entendimento das estratégias utilizadas para a persuasão do sujeito leitor de um anúncio publicitário.

Um aspecto interessante da proposta foi a possibilidade de observar pontos de vista divergentes acerca de um determinado assunto. Para isso, foram apresentados dois textos que tinham posicionamentos contrários acerca do uso de refrigerante, possibilitando aos alunos um olhar sobre as estratégias para convencer o auditório, os papéis do orador e do auditório e compreender a existência dos desacordos acerca de uma mesma temática.

Ao final da proposta, foi aplicado o *quiz* com anúncios publicitários da *Cacau Show* e da *Coca Cola*, onde os alunos tiveram, de modo lúdico e interativo, a oportunidade de revisar o que aprenderam sobre o gênero, bem como sobre conceitos que norteiam a argumentação.

Souza (2016) considerou a leitura argumentativa como um espaço de interação entre o autor e o leitor. Ademais, ao educando aperfeiçoar sua leitura argumentativa com a forma de interação anúncio publicitário contribui para leituras futuras em contextos diversos, inclusive com um olhar crítico diante de elementos persuasivos.

7) *Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental*

Silveira (2016) desenvolveu um projeto com alunos do 9º ano do ensino fundamental, em que buscou trabalhar a competência comunicativa dos estudantes por meio do oral/escrito argumentativo. No primeiro momento, os alunos foram convidados a refletirem acerca de problemas encontrados em sua comunidade, elaboraram como atividade extraclasse questões relacionadas aos problemas identificados em formato de entrevistas. As questões foram, em sala de aula socializadas, após selecionadas colaborativamente e, em seguida, organizadas pela professora-pesquisadora que as imprimiu em formato de questionário para a entrevista que seria realizada com pessoas da comunidade.

As entrevistas foram direcionadas à comunidade em geral, não ficando especificado um público a ser entrevistado, somente os locais, como a feira, o sindicato, clínicas de saúde etc. Além das questões organizadas em sala de aula, os alunos poderiam fazer acréscimos, levando em consideração as necessidades que surgissem no momento da execução da entrevista.

A execução foi dividida em dois momentos: um com a supervisão docente, na própria unidade escolar, a fim de orientar aspectos, como postura, entonação de voz e outro sem supervisão, que foram as entrevistas realizadas em espaço externo.

Na semana seguinte, os educandos trouxeram as transcrições das entrevistas realizadas, as quais foram computadas pela professora-pesquisadora, e depois entregues os resultados quantitativos aos mesmos. Pela descrição de Silveira (2016), observa-se que, ao serem expostos os resultados, os alunos fizeram intervenções concordando com os resultados quantitativos e com as respostas subjetivas dadas pelos entrevistados. Além da extensão do olhar, por parte de uma das equipes que fotografou alguns locais da cidade como complemento às entrevistas que realizaram, por meio das fotografias e entrevistas, essa equipe questionou a postura do poder público responsável, mas também da população que exige serviços e, todavia, não tem uma postura adequada. Como complementação, os alunos pesquisaram sobre *políticas públicas* e, em diálogo interdisciplinar, o professor de história foi convidado a falar sobre esse assunto.

Silveira (2016) notou que a competência argumentativa e comunicativa dos estudantes evoluiu, mesmo que em uns de forma tênue, isto porque alguns educandos passaram a adotar maior autonomia e segurança em defender suas opiniões.

Inclusive, em uma atividade que a voz seria dada ao representante de cada equipe, houve opiniões por parte da maioria.

É na terceira etapa da pesquisa que Silveira (2016) explicou alguns tipos de argumentos, os conceitos de *ethos*, os domínios da possibilidade, probabilidade e plausibilidade, próprios do discurso político. A partir de tal explicação, foram entregues, em grupo, discursos de representantes do poder executivo de diferentes instâncias (nacional, estadual e municipal) para que analisassem. As análises dos discursos foram socializadas e comparadas com o resultado das entrevistas realizadas. Além dessas ações, coletivamente os alunos produziram uma *carta aberta*, a qual foi assinada por eles e por demais participantes da comunidade escolar que, indiretamente, participaram do projeto, assim como por familiares dos educandos que puderam ver o resultado do projeto. A carta, em uma sessão da Câmara Legislativa, foi entregue ao representante do poder legislativo e lida para toda a plenária por duas alunas. Nota-se, pela descrição que Silveira (2016) faz, que a proposta parte de uma demanda social, onde os alunos, por meio da proposta desenvolvida pela professora-pesquisadora, têm a possibilidade de atuar a fim de solucionar a demanda.

#### 8) *A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da Argumentação*

Alves (2016, p. 8), a fim de proporcionar a educandos do 6º ano o reconhecimento da “habilidade argumentativa de falantes de sua língua materna, independente de prestígio social e a utilizá-la de forma eficaz, através de atividades focadas na linguagem persuasiva”, realizou com os mesmos entrevistas com bordadeiras de uma associação da cidade de Tobias Barreto – Sergipe.

Alves (2016) declara que alguns dos problemas que mobilizaram a construção da Sequência de atividades foi a ausência de textos próximos à realidade dos educandos e ausência do ensino de argumentação no currículo do 6º ano. Para tal, algumas das atividades promovidas foram a exposição dialógica acerca da proposta, abordagem sobre o (re)conhecimento da história do bordado no Brasil, em Tobias Barreto, e do ponto de bordado Richelieu<sup>12</sup>. Segundo o professor-pesquisador, os alunos ficaram motivados, principalmente porque muitas de suas genitoras são

---

<sup>12</sup> Segundo a professora-pesquisadora foi dada preferência a um só tipo de ponto de bordado, levando em consideração que o tempo seria curto para se dedicar aos estudos sobre outros.

bordadeiras, inclusive uma das alunas levou peças bordadas em ponto *Richelieu*, ponto cheio e ponto brilho, o que contribuiu para um momento de conversação.

Além dessas ações, o professor-pesquisador reservou algumas aulas para a orientação acerca da postura diante do papel desempenhado de entrevistador, sobre a interação entre entrevistador e entrevistado, a necessidade do improvisado diante de determinada resposta ou situação no momento da entrevista, sobre o formal e o coloquial na linguagem falada, sobre o respeito à linguagem do outro, no caso das entrevistadas.

Na etapa seguinte, o professor pesquisador projetou, em slides, algumas questões que serviram de base para a construção da entrevista definitiva. Com a projeção, os alunos foram indicando modificações, tendo como principal critério de produção que as questões levassem as entrevistadas a argumentarem. Com cópias do questionário, em grupos de quatro, os alunos simularam o momento da entrevista.

De posse das autorizações dos pais para a viagem, isto porque a associação funciona em um povoado da cidade, os alunos viajaram para realizar as entrevistas, as quais foram executadas em grupo e gravadas em celular, para, em seguida, serem transferidas para o notebook do professor-pesquisador. A partir das transcrições das entrevistas, o professor trabalhou com os alunos as estratégias argumentativas identificadas. Eles levaram cópias de material teórico para casa, a fim de estudarem sobre os tipos de estratégias utilizadas pelos interlocutores.

A partir deste material, em outra aula, os alunos ouviram o áudio das entrevistas e/ou liam a transcrição para que identificassem o tipo de argumento presente, a figura de retórica ou a argumentação.

O fato de entrevistarem profissionais da área do bordado possibilitou ao professor-pesquisador desenvolver uma proposta de debate sobre a profissão que os alunos queriam seguir carreira, sendo selecionadas pela maioria da turma as profissões de cantor e de veterinário. Assim, necessitaram buscar o maior número de informações sobre as profissões selecionadas, visto que no debate os alunos precisavam se posicionar contra ou a favor das profissões. Na análise dos debates, Alves (2016) percebeu, por exemplo, argumento de sacrifício, regra de justiça, argumento de contradição.

Além do debate, houve também, em aula, 15 minutos reservados para troca de ideias sobre as profissões selecionadas. Esse momento foi gravado e serviu de comparação entre a argumentação das bordadeiras e a argumentação dos alunos.

Nessa etapa da análise, foi percebido, por exemplo, argumento de comparação, de contradição e figura de comunhão.

#### 9) *Argumentação via projeto de letramento*

Oliveira (2017), ao buscar ressignificar práticas de leitura e escrita de textos argumentativos, e por entender a escrita como uma prática social de linguagem, desenvolveu um projeto de letramento com diferentes gêneros discursivos (carta argumentativa, artigo de opinião, debate regrado), promovendo, assim, uma rede de atividades. A proposta também intencionava preparar educandos do 9º ano de escolas públicas, atendidos em um cursinho particular em horário adicional, para o processo seletivo do IFRN.

Na rede de atividades, a professora-pesquisadora promoveu diferentes propostas desde atividades escritas à realização de atividade oral: o debate regrado. A primeira produção foi uma carta argumentativa. Para a proposta da carta, Oliveira (2017) promoveu a leitura de textos acompanhados de questões reflexivas. Em outra aula, os alunos produziram cartas que serviram como um diagnóstico dos conhecimentos já construídos em séries anteriores. As cartas foram devolvidas para serem corrigidas colaborativamente pelos alunos, a partir de critérios pré-estabelecidos pela professora-pesquisadora. Para tal, a turma foi organizada em grupos onde um grupo corrigia a carta do outro grupo a fim de interagirem por meio do desempenho de papéis diferentes: ora escritor, ora avaliador.

Após a reescrita, também colaborativa, das cartas argumentativas, Oliveira (2017) desenvolveu a proposta de ensino e estudo do artigo de opinião cujo tema foi a corrupção no Brasil, que segundo a professora-pesquisadora foi de escolha dos alunos.

Para o primeiro evento de letramento, a professora-pesquisadora organizou atividades que envolveram a visita para conhecerem a arquitetura do IFRN e o funcionamento de cada setor do instituto. Posteriormente, em ação coletiva, professor-pesquisador e alunos produziram e enviaram cartas e e-mails de agradecimentos pela recepção.

O segundo evento organizado teve início com uma reunião para firmar parceria entre gestores das escolas dos alunos de 9º ano, a fim de explicar a proposta do

CPPM. A adesão dos alunos ocorreu por meio de seleção por parte da escola onde estudavam, tendo como critérios a frequência, interesse em participar do processo seletivo do IFRN, estar regularmente matriculado no 9º ano do ensino fundamental. O CPPM funcionava aos sábados, partindo de um emaranhado de atividades, como leitura, produção textual, escrita colaborativa, encerrando, assim, o segundo evento de letramento com o processo seletivo do IFRN, com 19 aprovações.

Já o terceiro evento de letramento refere-se a um debate regrado com o mesmo tema do artigo de opinião – corrupção. Os alunos em colaboração produziram convites para participantes externos ao CPPM, como gestores, coordenadores, professores, debatedores etc. Após a execução do debate regrado, os alunos confrontaram pontos de vista da versão 1 do artigo de opinião com as discussões do debate, para então as novas versões – 2 e 3. Por fim, os alunos produziram cartas e e-mails de agradecimentos aos participantes e responderam a um questionário avaliando o evento de letramento.

O tipo de proposta desenvolvida por Oliveira (2017) é interessante por contemplar diferentes tipos de eventos de letramento. É importante lembrar que o professor precisa atentar-se à importância da argumentação nas práticas sociais de linguagem, para não incorrer na ideia de que a aprovação em um processo seletivo seja o ponto chave da argumentação no ensino de português, como alerta Vidon (2018) e destaca Street (2014 [1995]), ao falar sobre práticas unidirecionais, próprias dos modelos ocidentais da produção do “texto dissertativo” (STREET, 2014 [1995], p. 44).

10) *Relatos sobre o massacre de 70 índios na serra de Portalegre/RN: argumentação em discursos de liderança indígena e alunos do ensino fundamental.*

Freitas (2018) desenvolveu um projeto de intervenção com alunos do 9º ano do ensino fundamental, em que produziram relatos acerca de um massacre ocorrido com 70 índios em Viçosa, ao pé da Serra de Portalegre, no ano de 1825. Uma das razões para a escolha sobre o massacre com os índios, segundo a professora-pesquisadora, se deu por haver traços culturais e étnicos na sociedade apodiense<sup>13</sup>, localidade onde o público-alvo mora(va), partindo, portanto, da própria realidade dos educandos.

---

<sup>13</sup> Termo utilizado para designar os moradores da cidade de Apodi no Estado do Rio Grande do Norte.

Ademais, Freitas (2018) destaca a importância do projeto, visto que muito do que se conta parte de discursos autorizados com visões unilaterais e linearidade histórica.

Diante desse contexto, a professora-pesquisadora, além de utilizar documentos acerca da estadia e massacre sobre os índios, promoveu para os alunos, em parceria com professores colaboradores (geografia, português e história), atividades como leitura de imagens da cultura indígena em diferentes épocas e contextos, assistir a documentários, entrevistas, possibilidade de diálogo entre vivências dos alunos e a cultura indígena (comidas, objetos, rituais, etc.), leitura de textos sobre a história das famílias indígenas no Rio Grande do Norte, o que, em contraste com as vivências dos educandos, permitiu um olhar contrário às visões unilaterais, por exemplo, daqueles que diziam que o povo indígena havia sido extinto da região, a professora-pesquisadora também promoveu a visita ao Museu indígena Luiza Cantofa, reconstituição, por meio de aula de campo, do percurso seguido pelos índios Tapuias Paiacu – saindo de Apodi até às cidades de Portalegre e de Viçosa, visita ao local do massacre de muitos índios, cemitério das vítimas, inclusive as visitas foram acompanhadas por lideranças indígenas.

A professora-pesquisadora utilizou também, como *corpus* da pesquisa, o relato oral da liderança indígena, Lucia Tapuia, a fim de observar a argumentação no discurso, todavia o que nos interessa nessa proposta foram os relatos produzidos pelos alunos, os quais a partir das ações mencionadas produziram os relatos históricos, que perpassaram pelas orientações estruturais da professora de língua portuguesa, visto que os mesmos fizeram a produção inicial, orientações acerca dos textos para então a versão final.

É relevante destacar que a argumentação, por parte dos alunos, nos relatos produzidos, parte da realidade de um contexto real, ensejando uma aprendizagem contextualizada.

#### 11) *Ensino do gênero oral textual/discursivo debate: estratégias argumentativas*

Gomes (2018) desenvolveu, com alunos do 8º ano do ensino fundamental, uma proposta de estudo/ensino do gênero oral debate de fundo controverso, atrelado ao ensino e reflexão das estratégias argumentativas e do ensino da argumentação. Para a construção das ações didáticas, foi realizada, pelos educandos, a seleção de um tema de interesse da turma, sendo este *A violência contra a mulher*.

A fim de alcançar tal objetivo, para a produção inicial nas duas primeiras aulas foram desenvolvidas ações como leitura e discussão de infográfico, assistir a debates televisivos (para observar a estrutura de um debate, os papéis dos envolvidos, o funcionamento do debate), pesquisa no laboratório de informática da escola, a fim de que os alunos organizados de acordo com afinidade de opinião pesquisassem argumentos que contribuíssem para a defesa de seus posicionamentos.

O debate inicial foi gravado a fim de que os alunos, assim como a professora-pesquisadora analisassem como ocorreu a execução (turnos de fala, assaltos de fala, papel do moderador, estilo linguístico, argumentos) da proposta, sendo destacado por Gomes (2018) que nesta produção não houve progressão na defesa das ideias e na construção da temática do texto por parte dos debatedores, houve leitura oralizada e ausência de retomada do próprio discurso, assim como da fala do outro ao argumentar e contra-argumentar.

Após a produção inicial os alunos assistiram a mais dois debates televisivos a fim de ampliarem o olhar sobre como acontece um debate de fundo controverso, bem como analisá-los. A partir desta proposta a professora-pesquisadora pode observar, por exemplo, que os alunos começaram a ampliar suas aprendizagens acerca desta forma de interação, inclusive destaca que uma aluna conseguiu perceber o recurso do *ethos* do orador. Observamos, pela descrição de Gomes (2018), que as ações adotadas permitiram aos educandos reconhecerem também o papel e a postura adequada do moderador, dos debatedores, o que é uma réplica, conceitos como de orador e auditório, refutar argumentos, posicionar-se de modo respeitoso com o outro que tem uma opinião divergente.

Na produção final, Gomes (2018) observou que os educandos permaneceram ampliando as aprendizagens, pois houve mudanças significativas na postura, no usos dos argumentos, conseguiram construir a divergência no interior do debate, houve sustentação e refutação de tese, os assaltos dos turnos de fala que ocorreram foram moderados não alienando ao outro o direito de se manifestar, instaurou-se a controvérsia.

A produção final também foi gravada, após, os educandos assistiram ao debate e o analisaram. A professora-pesquisadora socializou o vídeo com os alunos do 9º ano, o que contribuiu para que os alunos desta turma enriquecessem o seminário que realizariam sobre a mesma temática. Assim, a proposta transcendeu a sala do 8º ano, uma vez que houve o compartilhamento do vídeo com o 9º ano, os alunos do 6º ano

confeccionaram cartazes sobre o tema que foram socializados no dia do seminário. Segundo a professora-pesquisadora, a proposta do seminário não contemplou toda a instituição escolar pela estrutura física da unidade e carência de recursos audiovisuais.

12) *Alunos protagonistas aprendendo a argumentar utilizando a rede social Facebook*

Diante da dificuldade de alunos do 8º ano em argumentar, Campos (2018) desenvolveu um projeto interventivo que aliava a produção de textos argumentativos com o uso das TDIC. No início, a professora-pesquisadora aplicou um questionário a fim de identificar as possibilidades de acesso as redes sociais por parte dos alunos.

O projeto foi dividido em três etapas, sendo a primeira a apresentação da proposta intitulada “Preparando o terreno”. A segunda denominada “Semeando – professores e alunos em ação”, nela foi selecionado, por todos os envolvidos, o tema que norteou o projeto “A proibição de guloseimas na escola”. A escolha deste se deu porque houve o fechamento da cantina que vendia merendas na unidade escolar, assim como os alunos também estavam proibidos de vender lanches na instituição. Foram várias atividades desenvolvidas, dentre elas assistiram a uma reportagem sobre o tema, o que impulsionou a primeira produção textual: uma carta do leitor. A produção textual foi individual e endereçada ao programa, *Repórter do DF*, responsável pela produção da reportagem assistida.

Ademais, a produção da carta também contribuiu para a professora-pesquisadora identificar as dificuldades dos educandos quanto à capacidade de argumentar. Nesse sentido Campos (2018) desenvolveu oficinas, como as que habilitavam os alunos a utilizar os tipos de argumentos.

O projeto foi de cunho interdisciplinar, contou com a colaboração dos professores de matemática e ciências, assim como com um profissional dentista que versou sobre questões voltadas à alimentação.

A proposta extrapolou os limites da sala de aula, disto isto, uma vez que, os alunos na terceira etapa “colhendo os frutos” produziram uma carta aberta aos pais deles e de alunos de outras instituições escolares, as quais visitaram, conscientizando-os da importância de uma alimentação adequada para seus filhos.

Essa carta foi comparada, pela professora-pesquisadora, à primeira produção, a fim de observar a evolução dos educandos no processo da argumentação escrita. É importante destacar que ambas as cartas foram publicadas em um grupo no Facebook: *Argumentar é preciso!*. As publicações impulsionaram discussões no grupo dessa rede social e, segundo Campos (2018), contribuíram com a interação entre os alunos, melhor aceitação à opinião do outro e cooperação quanto a aprendizagem.

A carta aberta, além de ter sido entregue em mais instituições escolares do município, também foi divulgada no jornal do município.

### **3.2.2 A proposta didática pode favorecer o ensino da argumentação? Até que ponto?**

Com esta pergunta, buscaremos identificar se as atividades promovem o ensino da argumentação ou da argumentatividade. Esta entendida, segundo Grácio (2015), como uma força projetiva inerente ao uso da língua, configurativa, inerente ao discurso e como força conclusiva ou ilativa. Já a argumentação tem como uma de suas condições a oposição entre discursos, alternância entre turnos de palavras polarizados e uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial. Assim, a argumentatividade está mais para os elementos que contribuem para a construção do texto argumentativo, seja oral ou escrito, tais como os operadores argumentativos, os marcadores argumentativos, a seleção dos argumentos, os tipos de argumentos que são utilizados. Na argumentação há a argumentatividade, todavia nem sempre numa proposta de atividade voltada à argumentatividade há a argumentação. É preciso que o docente tenha claro isso para que sejam planejadas atividades de acordo com os interesses em pauta.

Caracterizar os tipos de atividades é necessário, por contribuir com os professores na elaboração de atividades, na identificação de propostas adequadas ao que se pretende por meio da prática de linguagem e na seleção de coleções de LD, por exemplo. Isto porque os critérios usados nessas ações compreendem a concepção que o professor tem sobre argumentação.

Além do mais, as propostas de atividades mobilizam capacidades argumentativas distintas, logo, a capacidade de selecionar argumentos requer propostas diferentes de atividades as quais possibilitem ao educando sustentar uma tese. E isso, requer saber a diferença entre a argumentação e a argumentatividade.

A fim de verificar tal categoria na análise das propostas de atividades nos TFC, observamos, no primeiro momento, se a proposta possibilita aos educandos o dissenso das opiniões e se permitiu com que houvesse a progressão de falas acerca do díptico argumentativo inicial. Nas metodologias onde há a descrição da proposta de intervenção, os comentários são delineados abaixo, justificando tais características. Nas que apresentam um produto e que este produto é acompanhado de atividade escritas, explicamos o porquê aquele tipo de proposta favorece o ensino da argumentação ou da argumentatividade e quiçá dos dois. Passemos então a esta etapa da análise.

1) *Gênero textual anúncio publicitário: ensino, persuasão e meio ambiente em uma escola estadual de Belém.*

Observamos que a proposta de Monteiro (2015) possibilita o ensino da argumentação escrita, tal como propõe, por promover aos alunos a oportunidade de identificar, na realidade, em seu entorno, situações problemas que requeriam uma forma de interação (produção de anúncio, debate, votação antecedida pelo debate regrado etc.) como uma das estratégias de intervenção social.

Além do mais, os educandos foram motivados a selecionarem argumentos a fim de persuadir o seu interlocutor por meio da produção dos anúncios publicitários. No entanto, pensando num ensino que rompe com posicionamentos impositivos, não notamos menção ao dissenso, mas sim a busca por parte dos alunos em reconhecer as formas de interação em estudo, principalmente a oral (debate) e as estratégias para convencer ao outro, como descrito por Monteiro (2015). Isto posto, uma vez que, a professora-pesquisadora destacou que as ações geraram debates, mas não os descreve, tendo em vista que a ênfase estava na forma de interação anúncio publicitário.

Nesse sentido, a fim de acionar os conhecimentos prévios sobre a forma de interação em estudo, foi entregue, nas duas primeiras aulas, aos educandos, alguns anúncios publicitários que tinham o objetivo de vender um produto para que respondessem as seguintes questões:

- 1) Qual objetivo o anúncio pretende alcançar?
- 2) Que estratégias/argumentos foram utilizadas para o alcance dos objetivos?
- 3) Onde os anúncios foram encontrados (suporte) e qual o público-alvo a que se destina?
- 4) O anúncio tem o poder de convencer/persuadir? Por quê?
- 5) Analisar as linguagens verbal e os recursos linguísticos utilizados para a construção dos textos (elementos do anúncio).
- 6) Identificar as linguagens verbal e não verbal e os recursos linguísticos utilizados para a construção dos textos (elementos do anúncio). (MONTEIRO, 2015, p. 50-51)

Com essa proposta de atividade, Monteiro (2015) buscou com que os alunos percebessem os argumentos, a intenção do texto e estabelecessem relação com a

imagem. Nas duas aulas seguintes, foram entregues novos anúncios, com o enfoque na defesa de uma causa, e repetida a proposta de análise das duas aulas anteriores, todavia, acrescentada a intenção de que os alunos recriassem outros textos a partir das imagens dos anúncios apresentados. Para essa proposta, o professor trabalharia, além dos elementos enfatizados na aula anterior (imagem, intencionalidade, argumentos), os títulos dos anúncios.

O tipo de atividade escrita elaborada por Monteiro (2015) mobiliza elementos próprios da argumentatividade, visto que a ênfase nas questões está nos elementos que estruturam a forma de interação, por exemplo, nas questões 2, 5 e 6.

Nas aulas seguintes (5 e 6), os alunos leram um artigo “A violência é uma doença contagiosa”, Gary Sleitkin. A partir da leitura foi solicitado que elaborassem um anúncio que contribuísse para modificar a realidade identificada. Na 7 e 8, realizaram produção de anúncios de acordo com a realidade da escola, reescrita, ampliação das produções para lançamento da campanha, assim como demais ações descritas no tópico 4.1. Retomamos as ações desenvolvidas nas aulas, como a leitura do artigo para destacar que nem todas as propostas estão apresentadas em forma de enunciados, somente descritas pela professora-pesquisadora.

É latente que a proposta de Monteiro (2015) objetivou com que os alunos conhecessem a forma de interação: anúncio publicitário, e por meio de seu estudo e elaboração persuadissem as demais pessoas que atuam na instituição a aderir à proposta da campanha, adotando uma postura mais saudável em relação ao ambiente escolar. Todavia, não percebemos, ao analisarmos as descrições das atividades e o enunciado, um espaço dedicado ao desacordo de pontos de vistas, pois mesmo quando faz menção a debates, há um direcionamento de posicionamentos, como podemos observar ao Monteiro (2015) dizer que:

Em sala de aula, além de levar o aluno a perceber o objetivo do anúncio em prol de uma causa relevante, iniciar um debate sobre a questão ambiental e as implicações do desperdício de recursos naturais ao planeta e o que cada um pode fazer para ajudar na preservação do meio ambiente” (MONTEIRO, 2015, p. 59).

A professora-pesquisadora ainda enfatiza nas considerações finais que:

Os debates fizeram com que a maioria deles despertasse para conhecer um pouco mais sobre as características do gênero e, ainda, sobre os recursos argumentativos que envolvem a linguagem verbal e

não verbal utilizadas para persuadir os consumidores dos diversos produtos e serviços que estão no mercado (MONTEIRO, 2015, p. 92).

Como podemos perceber, as propostas de atividades transitaram pelo ensino da argumentação, todavia, há ênfase considerável no ensino-aprendizagem da argumentatividade.

2) *A valorização da imagem do orador no discurso como pressuposto para a consolidação do ethos discursivo*

A proposta desenvolvida por Correia (2015) contribui para o ensino da argumentação, levando em consideração algumas perspectivas, como a projeção que os alunos, enquanto oradores, constroem de sua imagem. Assim, ao argumentarem em distintas situações cotidianas, poderão estabelecer relação com a proposta desenvolvida na escola, repensando tanto os aspectos verbais quanto os não-verbais mobilizados tanto pelo orador, quanto pelo auditório.

Apresentou ênfase na argumentatividade, isto levando em consideração a elaboração das entrevistas. Além do mais, não identificamos no relato da proposta, bem como na sequência didática a elaboração de questões a fim de analisarmos os enunciados.

3) *A produção de texto no 9º ano do ensino fundamental: estudo das condições de produção textual a partir do gênero carta argumentativa*

Ao considerarmos a argumentação como um dos fenômenos linguísticos que norteia as relações entre as pessoas e que tem como uma de suas características a persuasão do interlocutor, consideramos que a proposta de Oliveira (2015) contribui para esse ensino, todavia mantém-se no campo da possibilidade, visto que não percebemos se a carta produzida chegou ao destinatário ou se houve antecedido a produção da carta espaços para discussão de desacordos com relação à demanda selecionada pela turma. Dito isto, uma vez que, a professora-pesquisadora diz que houve também em um dos momentos da execução da proposta um debate, mas não o descreve.

Percebemos, pela descrição de Oliveira (2015), que existe ênfase na argumentação enquanto uma prática social de linguagem, pois a professora-pesquisadora apresenta a carta argumentativa como possibilidade de participação

social. Porém, na aplicação da proposta a ênfase maior está na argumentatividade, como observado pelo estudo das características estruturais da forma de interação argumentativa, da escrita e da reescrita da mesma.

#### 4) *Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa*

Ribeiro (2015) demonstra, com sua proposta de trabalho, que é possível didatizar a argumentação em sala de aula sob diferentes perspectivas, desde que seja realizada adequadamente e consideradas as características próprias a argumentação. Dito isto, uma vez que a perspectiva adotada pela professora-pesquisadora proporciona aos educandos a convivência com a representação do real por meio da leitura literária, contribuindo para que criem pontes com as práticas cotidianas reais que requeiram argumentar. Além disso, houve ênfase também no desacordo que é uma das características próprias a argumentação.

Diante dos aspectos mencionados por Ribeiro (2015), pode-se notar que a proposta possibilitou aos educandos além da leitura literária, a leitura argumentativa de temáticas sociais a partir do estudo da novela.

Ribeiro (2015) transita em sua proposta por diferentes tipos de atividades, como as voltadas à relação entre argumentação por meio da análise de fragmentos e debate oral de situações sociais, a intencionalidade (persuasão ou convencimento) da argumentação, mas há também na proposta desta professora-pesquisadora ênfase na argumentatividade, visto que há o estudo de elementos como os operadores argumentativos. Podemos observar essas duas perspectivas de abordagem nos enunciados abaixo:

Proposta de interpretação da novela *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos:

- 1) Como o protagonista e a família dele são caracterizados no texto?
- 2) É possível estabelecer alguma relação entre a história vivida pelo protagonista e a vida real? Qual/quais?
- 3) Você conhece em sua comunidade alguém que vivencia alguma experiência parecida com a vivida pela protagonista ou pelos outros personagens? Em que elas se assemelham ou se distanciam?

- 4) Que sentimentos a leitura desse texto/história têm despertado em você? Comente.
- 5) Qual é a sua opinião em relação às experiências vividas por esse personagem até então?
- 6) Você já consegue prever o que irá acontecer com ele nos próximos capítulos? (RIBEIRO, 2015, p. 14)<sup>14</sup>

Com essa atividade, Ribeiro (2015) possibilitou aos alunos interpretarem a narrativa, opinarem sobre o enredo e estabelecerem relação com a realidade vivida. Outra atividade apresentada pela professora-pesquisadora voltou-se ao estudo das temáticas presentes no texto, por meio de questões controversas:

- 1) A violência doméstica é uma maneira de educar?
- 2) Relação pais e filhos: o que vale é a autoridade ou o autoritarismo?
- 3) A fé em Deus e os princípios religiosos fazem uma pessoa tornar-se melhor?
- 4) Relação professor, escola e aluno: essa relação é sempre harmoniosa?
- 5) Relação entre os idosos e os jovens: realmente existe o respeito? (RIBEIRO, 2015, p. 16).

Nessa proposta, a ênfase dada foi à argumentação. Outra atividade proposta por Ribeiro (2015) foi a leitura de diálogos retirados do livro. Com base neles os alunos responderam as seguintes questões:

1. Qual o assunto discutido em cada trecho do livro?

Quai(s) apresenta(m) momentos de argumentação entre os personagens?

[...]

3. Que estratégias são utilizadas pelos personagens na tentativa de convencer ou persuadir o interlocutor?

---

<sup>14</sup> Caderno Pedagógico

4. Analise as unidades que constituem a argumentação (argumento, contra-argumento e resposta) nos trechos em questão e depois indique se houve ou não adesão entre os interlocutores.

5. No último trecho do diálogo, o termo em destaque é um operador argumentativo. Que ideia ele relaciona entre a fala da qual faz parte e as falas anteriores? (RIBEIRO, 2015, p. 17).

Como observado nos enunciados acima, as propostas de atividades de Ribeiro (2015) transitam tanto pelo ensino da argumentação (questão 2), quanto da argumentatividade (questão 5).

*5) Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental: a escrita como prática social*

Amorim (2016) desenvolveu uma proposta de produção da carta de solicitação voltada aos aspectos linguísticos-discursivos dessa forma de interação. Percebemos em sua descrição que mesmo a argumentação não sendo o centro do processo de produção, a proposta da professora-pesquisadora favorece a esse ensino, tendo em vista que ela esclarece aos alunos que por meio de uma carta podem apresentar seu ponto de vista, imprimir sua subjetividade e intenções, rebater o interlocutor silenciando-o por meio de argumentos coerentes. Ademais, a proposta parte de uma situação real, possibilitando com que os alunos possam criar pontes entre o que fizeram na escola e a realidade fora desse ambiente.

As atividades desenvolvidas por Amorim (2016) variaram entre argumentação e argumentatividade, todavia havendo prevalência desta última, como podemos observar nos enunciados das atividades:

A primeira proposta elaborada pela professora pesquisadora buscou promover o conhecimento da forma de interação, sendo realizada a partir da leitura de uma carta missiva real da família da própria professora-pesquisadora, após os alunos responderem em duplas a seguinte atividade (1º encontro):

1) O que é uma carta e para que ela serve?

2) Qual foi o objetivo da carta que acabamos de ler; isto é, por que motivo ela foi escrita?

- 3) Quem escreveu a carta (remetente) e para quem ele a escreveu (destinatário)?
- 4) Como vocês identificaram os interlocutores citados na questão anterior?
- 5) Como o remetente começou a carta? E como ele a concluiu?
- 6) Existem outros tipos de carta ou apenas carta pessoal? Quais são os outros tipos de cartas que vocês conhecem?
- 7) Além de hoje, vocês já escreveram/leram alguma carta? Em que situação? (AMORIM, 2016, p. 67).

Além dessa atividade, outras também foram executadas, como:

Módulo I - Reconhecimento das partes que compunha uma carta de solicitação, pronomes de tratamento (vocativo), apresentação estética de um texto;

Módulo II - Análise de carta de solicitação e reescritas das produções iniciais sob a perspectiva dos argumentos, exemplo:

5. Para que nossa argumentação seja eficiente, precisamos ter conhecimento sobre o assunto e concentrar os nossos argumentos em favor daquilo que queremos alcançar. Exemplos e dados que não contribuem para o nosso projeto devem ser evitados. Sabendo disso, reescreva os trechos a seguir, melhorando a argumentação apresentada. Para isso você pode: acrescentar detalhes aos argumentos já presentes (exemplos, dados numéricos etc.), acrescentar novos argumentos (com base em fatos, discurso de autoridade, causas e consequências, consenso), substituir os argumentos apresentados, entre outras estratégias.

a) “outro problema que estar faltando merenda tem quê tê pq agente sai de casa muito cedo aí não dá tempo nós comer, o colégio é muito pequeno aí tem muita gente ficar muito emprensado. Faz muito calor, outra coisa vai ter os jogos escolares agente não nem como nós trêna para os jogos” [...] (AMORIM, 2016, p. 161).

Módulo III – ênfase nos operadores argumentativos e na coesão, como podemos observar:

5. Reescreva os trechos a seguir, reorganizando-os e eliminando as repetições:

a) “passa uma estrada que passa na frente da escola, que nela passa carros, motos e ônibus”.

b) “Nós alunos do xxxxxx estamos com uns problemas na escola Xxxxxx com pouco espaço”.

c) “então nós alunos estamos pedindo a vossa Excelência um ginásio para nós alunos, pois esse ginásio seria um bom espaço para nós. Pois teríamos um bom lugar para nós praticar esportes, dança e brincadeiras”.

d) “Sem falar nos alunos que ficam nos horários vagos nos corredores e nas janelas das salas atrapalhando os alunos que estão estudando” [...]. AMORIM, 2016, p. 167)

Podemos observar a perspectiva voltada à argumentatividade, principalmente pela ênfase dada as repetições e as estratégias de escrita.

6) *Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental.*

A proposta desenvolvida por Souza (2016) contribui para o ensino da argumentação, por ampliar para os docentes mais uma perspectiva de ensino da argumentação: a multimodalidade. Inclusive, ao decorrer da proposta a professora-pesquisadora mobiliza algumas concepções e/ou elementos próprias a este ensino (persuasão, desacordo, linguagem verbal e linguagem não-verbal) apresentando-os não como aspecto principal da forma de interação anúncio, mas assumindo-o como uma ação social com propósitos comunicativos e impulsionando-os a perceberem essa forma em seu cotidiano, bem como sua funcionalidade.

No que tange às atividades desenvolvidas por Souza (2016) perpassaram por leitura, interpretação, assistir a vídeos e aplicação do *quiz* digital. Nesse sentido, ao assistirem a um vídeo da Cacau Show (Páscoa Milionária), Souza (2016) aplicou a seguinte atividade:

1. Quais os recursos multimodais usados no anúncio em vídeo? Analise a sua eficácia para a persuasão no gênero.
2. O anúncio trata de amizade. O que é ser amigo para você?
3. No anúncio, quem são os personagens e qual posição social ocupam?

4. A páscoa era da “amizade”, mas eles não eram amigos. Se não existia amizade, então, o que motivou a repentina aproximação?
5. O que as compradoras demonstram querer fazer? Por que elas mudaram de ideia?
6. Quais as estratégias persuasivas usadas por eles para conseguir mudar a ideia delas?
7. Como podemos perceber os interesses comerciais nem sempre são revelados no discurso. Como você analisa as estratégias persuasivas usadas para levar o público ao consumo? (SOUZA, 2016, p. 140).

Esse tipo de atividade contribui para levar o aluno a perceber os efeitos da argumentação em um anúncio, por exemplo nas questões 6 e 7, assim como os elementos que o constituem (questão 1).

As questões do *quiz* digital foram organizadas ampliando o grau de complexidade acerca da forma de interação argumentativa: anúncio publicitário, como podemos perceber na comparação das questões abaixo:

Sobre as estratégias persuasivas usadas na construção do gênero anúncio, é correto afirmar que:

- a. de todas as estratégias persuasivas usadas no gênero anúncio a mais importante é a imagem. Ela é a única responsável por conquistar a confiança do consumidor, levando-o ao consumismo.
- b. as estratégias persuasivas do discurso publicitário são organizadas, de forma criativa e eficiente, com o objetivo de incentivar o consumo e, além disso, afetar a consciência social do consumidor.
- c. a força argumentativa da publicidade é usada para conscientizar os indivíduos sobre os problemas causados pelo consumismo.
- d. na publicidade, os produtores organizam seus argumentos, de forma criativa, para que o público consumidor tenha liberdade de escolher a marca que melhor atende a suas necessidades e condições (Questão 3, quiz digital JOGANDO COM A PERSUASÃO: VAI RESISTIR À SEDUÇÃO? Tela 7)



**Fonte:** Quiz digital “Jogando com a persuasão: vai resistir à sedução?”

O anúncio da Coca-Cola apresenta uma organização criativa dos elementos verbais e imagéticos, criando relações implícitas para que o leitor-consumidor possa inferir que

- a. a Coca-Cola é uma bebida saborosa, consumida por milhares de pessoas nas festas de fim de ano. Portanto, os publicitários produziram o anúncio para festejar o fim do ano, com muito prazer e felicidade.
- b. a Coca-Cola é felicidade e promove alegria, assim como as festas de fim de ano, então, podemos ser felizes com Coca-Cola. É possível concluir que além de vender o produto, o anúncio também vende uma promessa: fazer feliz quem usar o refrigerante.
- c. para sermos felizes, é preciso participarmos das festas de fim de ano com muita bebida, animação e alegria. O principal objetivo do anúncio é, então, resgatar essa tradição que atualmente está ameaçada de desaparecer.
- d. a felicidade é uma porta que precisamos abrir, de modo firme e seguro, sem deixar escapar o prazer pela vida. Portanto, o único objetivo do anúncio é conscientizar os leitores sobre as possibilidades de ser feliz, em 65 qualquer momento (Questão 1, quiz digital JOGANDO COM A PERSUASÃO: VAI RESISTIR À SEDUÇÃO? Tela 16).

Podemos perceber que Souza (2016) aborda a argumentação a partir do anúncio publicitário, pensando-o como uma estratégia persuasiva, a finalidade, relação orador e auditório (interlocutor), todavia há ênfase também voltada à argumentatividade, visto que um de seus objetivos é a análise dos recursos persuasivos que o compõe.

7) *Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental*

Com o seu TFC, Silveira (2016), tal como propõe, possibilita o ensino da argumentação a partir da análise do discurso de políticos, o que pode contribuir para que os educandos analisem em situações semelhantes o que é dito, os argumentos utilizados para validar as falas, assim como confrontá-los com a realidade vivida pela população onde a comunidade escolar está situada. Além de contribuir para que os alunos compreendam a argumentação no contexto da retórica, como a busca pela adesão do auditório.

Aos alunos descreverem as experiências da primeira etapa, justificarem seus argumentos e de alguns entrevistados, carregados de proposições, assim como ao analisarem os discursos, levando em consideração os argumentos próprios à instância política elencados por Perelman, Silveira (2016) defende ensinar a argumentação.

De acordo com a base teórica que nos dá apoio, percebemos que tanto os alunos quanto os entrevistados não concordam com os discursos dos políticos analisados. Esse tipo de acontecimento pode ser aproveitado pelos docentes de modo que os alunos apresentem os posicionamentos contrários, mas que também busquem validá-los por meio de argumentos, ou seja, discordar, porém, buscar respaldo para tal.

Em sua proposta, Silveira (2016) apresenta a SD, seguida da descrição da execução. A professora-pesquisadora não expõe os enunciados acerca das atividades solicitadas, visto que perpassaram pelo campo do oral (explicações das ações que seriam desenvolvidas pelos educandos). Todavia, nos apresenta as questões elaboradas pelos alunos para a entrevista:

01. Promessas foram feitas durante a campanha eleitoral e no ato de posse pelo atual prefeito. Essas promessas estão sendo cumpridas?
02. O que precisa melhorar em nossa cidade? Do que você sente falta em sua comunidade?
03. Quais os benefícios que poderia haver em nossa cidade, por parte das políticas públicas, em prol das crianças, jovens, adultos e idosos?
04. O nosso regime de governo é a democracia. Mas observando como de fato acontece em Campo do Brito, entendendo que nessa

forma de governo, o líder político deve ser tão acessível e receptivo às pessoas quanto possível, isso de fato ocorre?

05. Sobre corrupção, qual a sua opinião? Como modificar essa situação?

(SILVEIRA, 2016, p. 96)

Como podemos observar, essas questões requerem dos entrevistados, respectivamente, as ações de identificar (nº 01), opinar (nº 02 a nº 05). Seria interessante, pensando no ensino da argumentação que os entrevistados fossem além de opinar, impulsionados a argumentarem a favor de seu ponto de vista.

Silveira (2016) também nos apresenta a proposta de avaliação dos alunos acerca do projeto:

01. Qual sua avaliação em relação ao projeto: argumentação e discurso político? Justifique.

02. Qual etapa mais lhe chamou a atenção (entrevistas, análise dos discursos, ir até à câmara, etc.)? Por quê?

03. O que você aprendeu com este projeto?

04. Qual a importância de um trabalho desse tipo na escola para o aluno?

05. Aponte os pontos positivos e os negativos do projeto.

(SILVEIRA, 2016, p. 96)

Assim como as questões da entrevista, percebe-se que em relação à avaliação, Silveira (2016) buscou observar a percepção dos alunos em relação à proposta.

#### 8) *A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da Argumentação*

O TFC de Alves (2016), tal como propõe, contribui para que os alunos compreendam que as estratégias argumentativas são utilizadas independente de língua culta, fazendo parte da vida das pessoas desde cedo. Além disso, ao partir da situação real, presente na cultura dos alunos, por meio da entrevista com as bordadeiras, para os “debates” acerca das profissões que os alunos gostariam de seguir, Alves (2016) pode perceber os mesmos tipos de argumentos nas diferentes

situações, de modo que aos alunos participarem de situações semelhantes em seu cotidiano poderão agir com mais segurança, assim como na valorização da argumentação a partir da fala de pessoas com pouco prestígio social.

Ademais, os alunos estiveram em diferentes momentos, denominados de debate ou troca de ideias posicionando-se a favor ou contra determinadas profissões, mas não percebemos o desacordo sob a ótica de um momento tensional como próprios a uma argumentação, isto tendo em vista que a manutenção da discussão acerca da temática partiu do professor-pesquisador, por meio de questões que se repetiram como: alguém gostaria de falar?.

A proposta apresentada por Alves (2016) tem ênfase maior na argumentatividade, visto que um de seus principais objetivos é levar o aluno a reconhecer a habilidade argumentativa dos falantes de sua língua materna, além do mais o professor-pesquisador atém-se na proposta a análise de tipos de argumentos e figuras de argumentação e retórica.

Inclusive na quarta semana (10<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> aula), da proposta e execução da sequência didática os alunos foram convidados a identificarem, nos corpora da entrevista realizada, os tipos de argumentos utilizados pelas bordadeiras.

As propostas de atividades sugeridas por Alves (2016) perpassam pelo campo do oral, por isso não apresentamos os enunciados.

Ressaltamos que a proposta é interessante, inclusive no que tange à atividade de entrevista e de debate a partir da prática cultural local. Nesse sentido, acreditamos que possibilitar momentos de desacordo entre os envolvidos e, conseqüentemente, mobilizar a interação e a progressão argumentativa seria enriquecedor a proposta.

#### *9) Argumentação via projeto de letramento*

Observa-se que a proposta desenvolvida por Oliveira (2017) no primeiro momento recai sobre um dos enfoques da produção textual argumentativa, que é a aprovação em exames de larga escala. Logo, tal como propõe, contribui para que os alunos a reconheçam como uma possibilidade de ingresso em processos seletivos, assim como a produção do artigo de opinião, onde se faz necessário um bom encadeamento das ideias e dos elementos que os constituem.

Entretanto, ao propor o desenvolvimento do debate regrado a partir da ótica do desacordo em relação ao tema “corrupção”, a proposta de Oliveira (2017) torna-se

favorável ao ensino da argumentação, pois os alunos poderão posicionar-se contrário uns aos outros, assim como aos convidados e demais participantes, apresentando seus pontos de vista e buscando sustentá-los por meio argumentos convincentes.

No que tange às atividades, Oliveira (2017), no primeiro momento desenvolveu com os alunos a produção de uma carta argumentativa. Como motivação para a produção, os alunos responderam a um questionário objetivo de 17 questões, as quais transitavam, segundo a professora-pesquisadora, por conectivos, identificação de ideia principal e secundária, pontuação e pistas acerca da interação comunicativa a partir da escrita do autor. Após essa mobilização, Oliveira (2017) apresentou aos alunos um enunciado acerca da carta argumentativa referente a um processo seletivo do IFRN, como podemos observar abaixo:

#### Proposta de produção de prática escrita da carta argumentativa

A partir da leitura dos textos motivadores, de seus conhecimentos, redija uma carta ao ministro da educação, o Sr. Fernando Haddad, posicionando-se sobre a necessidade de erradicação do analfabetismo no Brasil, tendo em vista que a educação é um direito do cidadão previsto na Constituição Brasileira. Para dar força a sua argumentação, você pode utilizar-se de exemplos de situações constrangedoras envolvendo pessoas analfabetas (concretos ou criados), apresentar dados estatísticos presentes nesta avaliação (desde que não copie trechos da prova), apontar causas e consequências do analfabetismo no Brasil. Conclua sua carta com uma proposta que motive os adultos analfabetos a frequentarem a escola. Assinale com o pseudônimo Valdeci das Letras.

**Fonte:** [www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br) – Acesso em abril de 2015.

Depois de produzida a carta, os alunos fariam a correção juntamente com os colegas e realizariam a avaliação da mesma a partir de critérios, como a estrutura da carta, abordagem do tema (erradicação do analfabetismo no Brasil), apresentação de exemplos, de dados numéricos, da causa e consequência, se estava assinada, se respeitava a variedade padrão da língua e se utiliza os elementos responsáveis pela textualidade (coesão, coerência, informatividade, progressão).

A segunda proposta de abordagem partiu do estudo de um artigo de opinião, em que Oliveira (2017), após a leitura e estudo da estrutura solicitou aos alunos que produzissem um artigo de opinião cujo tema foi semelhante ao do artigo lido: corrupção. Depois dessa etapa, os alunos participaram de um debate regrado cujo

tema era o mesmo que o da produção do artigo. Nesse sentido, segundo Oliveira (2017, p. 44), a intenção era “analisar pontos de vista opostos sobre o tema “corrupção”.

Com exceção da proposta de carta argumentativa e do enunciado do processo seletivo do IFRN, o qual os alunos participaram e a professora-pesquisadora declara ser o fechamento das ações desenvolvidas, não há mais enunciados das atividades propostas pela professora-pesquisa apenas descrições.

Podemos dizer então, que a proposta de oliveira (2017) transita tanto pela argumentação quanto pela argumentatividade, todavia esta última tem maior destaque na proposta, posto que tanto a carta, o debate, quanto a produção do artigo de opinião intentaram o principal objetivo da proposta: preparar os alunos por meio dos mecanismos de produção (tipos de argumentos, pontuação etc) para o processo seletivo.

*10) Relatos sobre o massacre de 70 índios na serra de Portalegre/RN: argumentação em discursos de liderança indígena e alunos do ensino fundamental.*

Na proposta elaborada por Freitas (2018), tal como propõe, observa-se que a produção textual parte de uma prática social de linguagem, encadeada por ações que permitiu aos alunos reconhecerem suas percepções acerca de determinada temática, a fim de desconstruí-las para reconstruí-las sob nova perspectiva, o que possibilitou aos educandos não partir de um lugar qualquer, mas respaldar as suas teses ao produzir o relato histórico por meio de argumentos válidos e sólidos.

Ao considerar que há discursos contrários à história do massacre dos povos indígenas na serra de Portalegre/RN, acreditamos que, de acordo com os estudos teóricos que dão suporte à nossa pesquisa, poderiam ser promovidas análises desses desacordos, levando em consideração os documentos utilizados para a pesquisa, assim como por meio do relato da liderança indígena. Além disso, poderia ser uma ótima oportunidade para que os alunos, de acordo com seus pontos de vista, e sem interferência do docente, construíssem posicionamentos a fim de participarem de um debate regrado.

O projeto de intervenção apresentado por Freitas (2018) é riquíssimo em diversidade de ações, como visitação, assistir a documentários, discussão sobre aspectos culturais. Todavia percebemos, pela proposta de atividade, que a ênfase

maior estava na argumentatividade do texto, tendo em vista a produção do relato histórico e a análise do discurso da liderança indígena.

11) *Ensino do gênero oral textual/discursivo debate: estratégias argumentativas*

Pela descrição das ações didáticas desenvolvidas por Gomes (2018), pode-se observar que a proposta apresentada possibilita o ensino da argumentação, tal como propõe, por a professora-pesquisadora mobilizar, por meio das ações, o reconhecimento dos papéis dos debatedores, da necessidade de buscar argumentos favoráveis a seu ponto de vista, de progressão temática ao decorrer da argumentação, do respeito ao posicionamento do outro.

De acordo com os estudos teóricos que embasam nossa pesquisa, seria interessante acrescentar à proposta, por exemplo, o reconhecimento dos papéis actanciais (proponente, oponente e terceiro), visto que Gomes (2018) só faz menção ao papel de proponente, atribuindo a este também a ação de opor-se, além de atribuir ao auditório o lugar do questionamento (todavia na execução da proposta a professora-pesquisadora diz que não ocorreu).

A principal ênfase da proposta de Gomes (2018) está no ensino da argumentação, inclusive a maior parte de sua proposta perpassa pelo preparo do educando para o debate oral, tendo elementos como conectores, marcadores, estilo linguístico como importante no encadeamento da atividade de argumentar, todavia apresenta esses elementos em segundo plano na proposta, inclusive a professora-pesquisadora enfatiza que os apresenta como uma exigência dos conteúdos da série em que a proposta é aplicada.

Selecionamos, nesse sentido, algumas questões para análise, como podemos observar:

Observe o texto a seguir:



1. Esse texto é uma propaganda de um dos modelos de carro da Chevrolet, o “Montana”. Observe o texto central da propaganda, reflita sobre o uso da palavra ainda e assinale a alternativa correta. a) ela indica o argumento mais forte a favor de determinada conclusão.

b) ela soma argumentos a favor da mesma conclusão.

c) ela introduz uma conclusão com relação ao argumento apresentado anteriormente.

2. Qual é a característica que se quer destacar do carro a partir desse enunciado? Justifique sua resposta.

**Fonte:** Gomes (2018, p. 141).

Como podemos observar, neste tipo de atividade Gomes (2018) propõe uma perspectiva voltada a argumentatividade, visto que a ênfase da questão está centrada no uso do operador argumentativo “ainda”. As demais questões escritas da proposta também perpassam pela mesma perspectiva (estudos dos operadores argumentativos), sendo que as propostas de atividades voltadas ao ensino da argumentação são descritas pela professora-pesquisadora, pois foram executadas no campo do oral.

12) *Alunos protagonistas aprendendo a argumentar utilizando a rede social Facebook*

O projeto interventivo de Campos (2018), tal como propõe, contribui para o ensino da argumentação escrita, tendo em vista a argumentação como possibilidade de participação social por meio do texto escrito, uma vez que versa sobre o ensino das formas de interação carta aberta e carta ao leitor, acerca de um tema que parte da realidade dos educandos. Além disso, segundo a professora-pesquisadora, por meio de um grupo secreto no Facebook os alunos participaram de discussões acerca da temática que, ao decorrer do projeto, contribuiu para que apresentassem um repertório argumentativo diversificado.

A escolha do tema foi interessante uma vez que parte de uma situação polêmica: o fechamento das cantinas que vendiam merenda na escola, temas polêmicos como esse são pertinentes ao ensino da argumentação.

As atividades propostas por Campos (2018) buscaram estabelecer uma comparação do desempenho textual dos alunos nas produções textuais (carta do leitor e carta aberta, respectivamente), bem como nas postagens que compartilharam na discussão online na rede social Facebook, observando, em especial, acréscimos de diferentes tipos de argumentos e o desenvolvimento da capacidade argumentativa.

A primeira produção: carta do leitor, conforme mencionamos, foi produzida tendo em vista a resposta a um programa assistido. Já a segunda produção, carta aberta, buscou conscientizar os pais a mudarem o hábito alimentar de seus filhos, principalmente em relação à merenda que eles levam para a escola. Não há no projeto enunciados referentes a essas duas produções. Todavia, no que tange as perguntas motivadoras das postagens no Facebook, temos:

É papel da escola discutir o que o aluno pode ou não comer? (Campos, 2018, p. 55).

2. Na sua opinião, a publicidade influencia no consumo de alimentação não saudável pelas 56 crianças? (Campos, 2018, p. 55).

3. Se você tivesse de convencer seu colega de que é importante diminuir as guloseimas e ter uma alimentação saudável, inclusive na escola, onde você passa um grande tempo do seu dia, quais argumentos usaria para convencê-lo? (Campos, 2018, p. 59).

4. O que você acha da merenda da Flor, filha de Bela Gil? Você levaria para a escola um lanche como o da Flor? Justifique. (Campos, 2018, p. 85).

5. O que você pensa sobre a atitude dos internautas de criticarem a merenda de Flor nas redes sociais? (CAMPOS, 2018, p. 104).

Observamos que as questões 1, 2, 4 e 5 apresentadas pela professora-pesquisadora requerem do aluno que apresentem seus posicionamentos acerca do tema em discussão que é merenda escolar. Já a questão 3 solicita aos alunos que elenquem argumentos a fim de persuadir o outro, que no caso do enunciado é um colega.

Ademais, Campos (2018), na análise das produções, descreve os usos que foram feitos dos operadores argumentativos tanto na produção inicial, quando no avanço ao decorrer das produções.

Nesse sentido, podemos dizer que as atividades elaboradas pela professora-pesquisadora buscou desenvolver uma proposta voltada à argumentação, de acordo com os teóricos que lhe dão suporte, todavia com ênfase principal na argumentatividade.

### 3.2.3 A proposta didática oportuniza, de algum modo, a situação argumentativa e possibilita uma interação argumentativa? De que tipo?

Conforme temos abordado, a interação argumentativa é uma das condições *sine qua non* à argumentação, segundo Grácio (2013). Isso porque, há polaridades de opiniões que tomam força a partir do momento em que um dos pares “põe em dúvida um ponto de vista” (PLANTIN, 2008, [2005], p. 63), descentralizando a ideia canônica de sujeito detentor de uma verdade, posto que todos os envolvidos exercem diferentes papéis: proponente, oponente e terceiro, delineados pelas funções que exercem, a saber: propor, opor, duvidar e perguntar.

Nesse sentido, as atividades devem partir de propostas problematizadoras que permitam aos educandos a dúvida, a resistência à opinião do outro, para progressivamente haver a manutenção de turnos de falas divergentes, em especial, pelo “[...] caráter dinâmico e tensional [...] das situações argumentativas” (GRÁCIO, 2013, p. 48). Em outros termos, o docente precisa propor atividades que mobilizem a todos os alunos a participarem ativamente do processo de tomada de decisões e a exercerem os papéis actanciais.

Para essa categoria, observamos nos TFC se na proposta de atividade, há um rompimento da figura do professor como detentor de conhecimento ou se a tomada de decisão é centralizada nele. Assim, observamos se a proposta de atividade permite/permitiu com que os educandos desempenhassem funções diferentes como opinar, questionar, apresentar novos posicionamentos, por vezes um pensamento antagônico e/ou reflexivo.

Nas atividades orais, por exemplo, observaremos se a interação ocorreu por meio da possibilidade de diferentes *turnos de palavras*<sup>15</sup>, e da possibilidade de progressão temática.

Segundo Plantin (2008, p. 65), “uma situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e confronto de pontos de vista em contradição a uma mesma pergunta”. Grácio (2015) acrescenta que a situação argumentativa apresenta uma interdependência discursiva, turno de palavras, caracteriza-se por ser essencialmente problemática e ocorrer dada a natureza ambígua de pelo menos duas perspectivas

---

<sup>15</sup> “Os turnos de palavra correspondem às intervenções dos participantes na interação e pressupõem algum grau de interdependência interlocutiva. Há debates em que os turnos de palavra são espontâneos e sem grande regulação quanto ao tempo e à definição dos momentos para intervir, havendo outros que são fortemente regulados, normativizados e controlados” (GRÁCIO, 2015). Disponível em: <https://www.ruigracio.com/VCA/TurnosPalav.htm> Acesso em: 20 jan.2020.

possíveis, faz-se necessário que os papéis de oponente, proponente e a questão argumentativa estejam bem delineados, bem como haja oposição discursiva que permita o desenvolvimento dos prisms. E, de modo gradativo, transite do discurso monológico à interação argumentativa. A situação parte da fase de confrontação, a polarização do assunto em questão (fase da confrontação), para a progressão da interação em que cada sujeito segue construindo seu ponto de vista, à fase da argumentação e do fecho, sem que, necessariamente, seja concluída a argumentação.

Mediante tais aspectos, buscamos também caracterizar os tipos de situações propostas nas atividades e se há atividades que possibilitem a situação argumentativa.

1) *Gênero textual anúncio publicitário: ensino, persuasão e meio ambiente em uma escola estadual de Belém.*

Percebemos que a proposta desenvolvida por Medeiros (2015) permitiu aos envolvidos a interação, enquanto diálogo conversacional acerca da seleção do tema do debate sobre o artigo de opinião, além de outros debates que aconteceram ao decorrer da proposta e decisões a serem tomadas pelo grupo no desenvolver das atividades, como a seleção do slogan da campanha publicitária. Provavelmente houve desacordos, entretanto não podemos afirmar se houve a progressão para a interação argumentativa, de acordo com os estudos de Grácio (2010).

Além disso, as interações não ocorreram de modo espontâneo, uma vez que foram mediadas pelas propostas de atividades da professora-pesquisadora, todavia, Medeiros (2015) declara que ao decorrer da aplicação foram gerando debates por parte dos educandos que aconteceram espontaneamente, todavia geridos por condições contratuais, própria a proposta, como o tema que os gerou, o fato de estarem em ambiente escolar e a oportunidade de os educandos reconhecerem seus interlocutores.

Levando em consideração que a proposta apresentada por Medeiros (2015) apresenta diferentes eventos de letramentos, entre esses o debate, seria uma ótima oportunidade para evoluir a uma situação argumentativa, partindo de um discurso monológico a uma interação argumentativa, dito isto tendo em vista que uma das

ênfases da proposta é o ensino da argumentação, mas como afirmado a descrição foi restrita ao que ocorreu e não ao modo como aconteceu.

2) *A valorização da imagem do orador no discurso como pressuposto para a consolidação do ethos discursivo*

Correia (2015) apresenta uma proposta que oportuniza aos alunos a interação com os entrevistados, inclusive pela seleção da forma de interação entrevista oral, que em momentos diferentes da execução variou ora em duplas, em trios ou mais sujeitos envolvidos, como relata a professora-pesquisadora.

Além do mais, ao propor aos alunos a elaboração de perguntas, Correia (2015) contribuiu para um olhar avaliativo acerca dos interlocutores, assim como do interlocutor em relação ao(s) orador(es), anterior a execução das entrevistas. Desse modo, a interação não ocorreu espontaneamente, bem como contribuiu para que se estabelecessem regras comunicacionais.

Torna-se interessante também, se ao executar a entrevista os alunos, diante da resposta do interlocutor, além de negociarem pontos de vista, a resposta ficando em aberto, fossem suscitadas outras questões que, por sua vez, corroboram a uma interação argumentativa.

Há, então, na proposta, uma situação comunicacional onde os alunos interagem com seus interlocutores por meio de perguntas e respostas, inclusive são suscitadas questões polêmicas, mas que não extrapolam a essa relação a ponto de instaurar uma situação argumentativa, visto que, em seguida, é realizada outra pergunta acerca de outra temática, havendo um corte abrupto na anterior.

As questões polêmicas poderiam, de acordo com as teorias que nos dedicamos, ser aproveitadas na promoção de uma situação argumentativa na turma, visto que a cidade é marcada historicamente pelo conflito político dos bole-bole x os saramandaias, assim os alunos, por exemplo, poderiam, organizados em grupo, por escolha própria, posicionar-se contra ou a favor de determinado partido, assim como apresentarem uma perspectiva diferente, diante da situação polêmica que envolvia o contexto político da cidade, e independente do papel desempenhado buscar sustentar suas teses por meio de argumentos.

O mesmo poderia ser promovido com relação à questão da vaquejada, visto que essa característica poderia ser aproveitada na proposta também para impulsionar

uma situação argumentativa onde os alunos precisariam debater acerca do porquê a história política da cidade ser mais forte no discurso do *ethos* dos oradores do que este evento, que inclusive é reconhecido nacionalmente.

3) *A produção de texto no 9º ano do ensino fundamental: estudo das condições de produção textual a partir do gênero carta argumentativa*

De acordo com a descrição de Oliveira (2015), acerca das atividades, percebemos que houve uma interação comunicativa entre os educandos e docentes durante o processo de produção, bem como com os leitores das redes sociais, em específico o Facebook, onde a produção foi publicada. Seria interessante também se a produção, fosse também enviada ao setor responsável, possibilitando uma réplica, e a depender, uma tréplica. Além de que a interação comunicacional não aconteceu de modo espontâneo, seja pela própria forma de interação: carta, a qual necessita ao ser produzida da projeção por meio do olhar avaliativo do destinatário. Entretanto, não percebemos espaço para a interação argumentativa, mesmo havendo o debate, visto que Oliveira (2015) não esclarece se houve desacordos e uma progressão para a interação, dito isto, no contexto dos autores que usamos.

Há uma situação comunicativa, entretanto não percebemos pela descrição de Oliveira (2015) uma situação argumentativa, posto que não são descritas pela professora-pesquisadora, por exemplo, as fases próprias a este tipo de situação, como a fase da confrontação, fase da abertura, fase da argumentação e a fase do fecho.

4) *Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa*

A aplicação da proposta é marcada por diferentes momentos de interação, como a roda de conversa, interação por meio das leituras realizadas na etapa da biblioteca itinerante (Módulo II), por exemplo.

Além do mais essa proposta tem como ênfase a forma de interação debate oral que além de possibilitar a análise de situações reais, baseia-se em desacordo(s), por meio de questões argumentativas (retóricas). Outro fator é que a prática do debate não aconteceu somente em um momento da proposta, mas houve outros debates antecedidos a produção final o que permitiu um preparo melhor dos participantes no

processo interacional, evoluindo assim para o desenvolvimento da interação argumentativa entre educandos, bem como com os demais envolvidos.

Ribeiro (2015) possibilitou aos alunos a vivência da situação argumentativa, uma vez que progressivamente os preparou por meio de debates que foram impulsionados em dois módulos diferentes por questões retóricas, como “A fé em Deus e os valores e os princípios fazem uma pessoa tornar-se melhor?” (RIBEIRO, 2015, p. 17) e “A violência doméstica é uma forma de educar?” (RIBEIRO, 2015, p. 38). Vivência com perguntas retóricas, a seleção de argumentos a favor do ponto de vista, o reconhecimento das características da forma de interação argumentativa, como a tomada de turno de fala permitiu aos alunos mais encadeamento das falas e segurança no momento da interação e progressão, dito isto, em função de ser a interação argumentativa uma das características da situação argumentativa.

A interação argumentativa não aconteceu espontaneamente, visto que foi regida por regras contratuais, estipuladas pela própria proposta elaborada por Ribeiro (2015). De acordo com a descrição de Ribeiro (2015), a proposta permitiu tanto a instauração de uma situação argumentativa, quando a progressão para a interação argumentativa.

##### *5) Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental: a escrita como prática social*

A proposta desenvolvida por Amorim (2016) possibilita interação desde a conversa acerca do gênero, até a proposta de debate como um gerador de ideias para as produções, além de mobilizar nos educandos um olhar avaliativo acerca do interlocutor a fim de rebatê-lo por meio de argumentos na produção e nas formas de tratamento, todavia não podemos afirmar que ela oportuniza aos educandos a interação argumentativa, tendo em vista que não percebemos pela descrição se os alunos apresentarem pontos de vistas discordantes acerca de um tema e progrediram argumentativamente a fim de defenderem seus posicionamentos.

Há na proposta uma situação de comunicação, visto que os alunos produziram cartas de solicitação, tendo como interlocutor o prefeito da cidade e buscavam intervir diante de uma demanda da instituição onde estudavam, todavia não notamos pela descrição da professora-pesquisadora elementos próprios à situação argumentativa, como a interação a partir do desacordo e progressão da interação, acreditamos que

se houvesse o envio e a resposta da autoridade competente, como fora anunciado no início da pesquisa, seria interessante para instaurar uma situação argumentativa.

*6) Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental.*

O trabalho desenvolvido por Souza (2016) oportuniza o estudo do anúncio publicitário de modo dinâmico e interativo, por meio de recurso argumentativo e multimodal, socialmente possibilita aos alunos interagirem uns com os outros na execução das atividades, assim como com o docente. Inclusive na aplicação da proposta, em especial, quando os alunos organizados em grupo interagiram por meio da interpretação das perguntas do quiz.

Além disso, ao propor a didatização da forma de interação anúncio publicitário, o professor contribui para que o aluno entenda que essa forma de interação não é face a face, o orador e o auditório interagem por meio da imagem e/ou texto produzido, daí um esforço em função de tal propósito, como afirma Souza (2016).

Ao propor um ensino a partir de um recurso argumentativo e multimodal, Souza (2016) propõe um ensino com base em situações comunicativas, assim como permite ao educando, por meio do estudo dos anúncios publicitários, apreender sobre as características de uma situação retórica.

*7) Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental*

A proposta desenvolvida por Silveira (2016) contribuiu para que os alunos interagissem entre si, com o docente, com os entrevistados, assim como com representantes do poder legislativo, uma vez que produziram uma carta aberta para ser lida na câmara de vereadores da cidade, assim como puderam ouvir o legislativo sobre as demandas mencionadas na produção.

Observamos, então, pela descrição das ações que houve interação por meio da alternância de turnos de fala, seja na análise de oposição entre os discursos políticos e respectivas práticas, na execução das entrevistas, assim como na proposta de debate. Inclusive acerca do desenvolvimento do debate, Silveira (2016) destaca que os alunos estiveram à vontade para posicionar-se a favor ou contra os discursos analisados, mas a professora-pesquisadora não menciona a oposição de ideias entre

os educandos com relação aos seus posicionamentos e se houve nesse sentido uma progressão para uma interação argumentativa.

Além disso, pela proposta apresentada por Silveira (2016), percebe-se que há possibilidade de oposição entre discursos, progressão discursiva, assim como alternância de turnos de fala com relação a uma temática em questão. Essas características próprias às situações argumentativas são possíveis, em especial pela seleção das formas de interação selecionadas (análise de discursos, entrevista e debate), quanto pela forma como podem ser conduzidas as atividades. Todavia não podemos afirmar, que na execução, a situação argumentativa progrediu a interação, como afirmado anteriormente, pois para tal é preciso que os argumentadores se sintam pressionados pelo interlocutor, dito isto, tendo em vista a descrição do debate feito pela professora-pesquisadora.

#### 8) *A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da Argumentação*

A proposta apresentada por Alves (2016) é norteadada de momentos de interação, seja entre o professor e os alunos no processo de elaboração das entrevistas e análise das mesmas, entre os alunos e as bordadeiras (orador/auditório; entrevistador/entrevistado) na execução das entrevistas, entre os alunos nos momentos denominados de debates e de trocas de ideias. Entretanto, não percebemos a interação argumentativa ao decorrer da proposta, visto que os alunos tematizam contrários uns aos outros com relação as profissões que gostariam de exercer, mas os turnos de fala não se constroem pela pressão da fala do outro e sim, em sua maioria, pelas perguntas do docente, além de não percebermos uma progressão para além do díptico argumentativo inicial.

Quanto às entrevistas, percebemos, pela transcrição, que também ocorreu a interação, visto que o orador conversa com o interlocutor, de modo espontâneo, intercambiando turnos de fala, todavia não notamos, na descrição apresentada, os elementos próprios a interação argumentativa.

Grácio (2011) defende que a argumentação não pode ser vista fora de um quadro tensional e considerada a partir dos mecanismos de orientação de influência ou inferência, e sim, como uma interação que tem na sua base uma situação argumentativa. Assim, ressaltamos que diante de tais características e rememorando

a ausência de uma progressão para além do díptico argumentativo inicial, percebemos uma situação de comunicação e não uma situação argumentativa na proposta.

#### 9) *Argumentação via projeto de letramento*

Na proposta de Oliveira (2017), temos diferentes possibilidades de interação dos educandos, seja nas discussões do artigo de opinião, no processo de escrita e reescrita da carta e inserção da proposta do debate, o qual pode corroborar com o processo de interação argumentativa, inclusive por permitir aos educandos olhares díspares com relação ao mesmo tema, assim como defesa de ponto de vista. Todavia percebemos, pelo relato da professora-pesquisadora, que os alunos se sentiram à vontade para fazerem perguntas orais ou escritas, mas não notamos pela descrição das atividades desenvolvidas interação argumentativa.

A proposta possibilita diferentes situações de comunicação, como exemplo temos a visita dos alunos ao IFRN onde foram acolhidos por uma equipe da instituição, entretanto não notamos pela descrição da professora-pesquisadora que tenha possibilitado elementos próprios a uma situação argumentativa, de acordo com os estudos teóricos que nos apoiam.

#### 10) *Relatos sobre o massacre de 70 índios na serra de Portalegre/RN: argumentação em discursos de liderança indígena e alunos do ensino fundamental.*

Há, na proposta apresentada por Freitas (2018), vários momentos de interação, como entre os alunos e a professora-pesquisadora; entre a liderança indígena, Lúcia Távora, os alunos, professores e pesquisadores que foram ao auditório ouvir o relato oral desta liderança; entre alunos, professora-pesquisadora e o índio, Antônio Vileño, no momento da visita a serra de Portalegre.

Esses momentos de interação ocorreram de modo não espontâneo, visto que foram regidos pelas regras elaboradas pela proposta desenvolvida pela professora-pesquisadora.

Entretanto, não percebemos se os momentos de interação progrediram a uma interação argumentativa. No entanto, acreditamos que um aspecto que poderia contribuir para mobilizá-la, por exemplo, era o desacordo com relação a existência

das etnias indígenas na cidade de Apodi e Portalegre, assim como em relação ao apagamento da resistência indígena, como uma forma de dizimar este grupo étnico.

11) *Ensino do gênero oral textual/discursivo debate: estratégias argumentativas.*

A proposta apresentada por Gomes (2018) possibilita diferentes momentos de interação, seja no processo de construção coletiva da proposta, seja na leitura e análise do infográfico, seja nos momentos de execução dos debates de fundo controverso (produção inicial e final). Segundo a professora-pesquisadora, buscou-se desenvolver uma proposta que permitisse aos alunos a interação dialógica, a qual ocorreu regida por regras produzidas coletivamente.

Alguns aspectos são interessantes na proposta desenvolvida por Gomes (2018), como o confronto de ideias, mudanças de opinião, turnos de fala, a fase da abertura, retomada do próprio discurso e a fase do fechamento. Entretanto, mesmo apresentando tais elementos, a proposta desenvolvida por Gomes (2018) não contempla uma situação argumentativa, de acordo com os estudos aos quais nos baseamos, tendo em vista principalmente, a progressão para a interação e pela mobilização dos três papéis actanciais.

12) *Alunos protagonistas aprendendo a argumentar utilizando a rede social Facebook.*

Campos (2018) desenvolveu uma proposta onde os alunos participaram de diferentes momentos de interação, seja por meio das postagens na rede social, Facebook, onde opinaram acerca do tema: “a proibição das guloseimas na escola”, assim como na produção e distribuição das cartas aberta aos pais. Segundo a professora-pesquisadora, a proposta também permite com que os alunos interajam para além do ambiente de sala de aula por meio da rede social.

Nesse sentido, há a interação entre os envolvidos, mas não percebemos pela descrição interação argumentativa, visto que a professora faz menção as retomadas de falas dos colegas nas postagens no grupo no *Facebook*, aos avanços dos alunos nos usos dos argumentos e as respostas dadas às perguntas mobilizadoras das postagens, entretanto não há descrição de elementos próprios à instauração de uma instauração de uma situação argumentativa e progressão para a interação.

### 3.2.4 A proposta didática pode favorecer o desenvolvimento de capacidades argumentativas? Quais?

Por fim, e não menos importante, na análise observamos até que ponto as propostas de atividade dos TFC favorecem ou podem favorecer o desenvolvimento das capacidades argumentativas, uma vez que, essas são essenciais para o exercício da argumentação. E, de acordo com Azevedo (2016):

[...] a produção de discursos na escola coloca as capacidades de linguagem de estudantes e professores em diálogo, especialmente quando são produzidos gêneros preponderantemente argumentativos. Isso porque na construção desses discursos são mobilizadas operações complexas, entre as quais se destacam: (i) os modos de organizar o pensamento e a expressão verbal; (ii) o entendimento conceitual da capacidade argumentativa; (iii) os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa de professores e estudantes (AZEVEDO, 2016, p. 167).

Com esta fala de Azevedo (2016), temos dois pontos importantes à prática de atividades que mobilizam capacidades argumentativas, sendo o primeiro a descentralização do professor como um ser “completo”, posto que na ação pedagógica ambos (professor e aluno) aprendem e mobilizam capacidades colaborativamente. Segundo a necessidade de se trazer para a sala de aula formas de interação argumentativas, por conseguinte, diferentes atividades com diferentes formas de interação argumentativa mobilizam diferentes capacidades.

Essa categoria é importante, por ratificar que atividades que visam ao desenvolvimento das capacidades contribuem para a “formação de sujeitos ativos, reflexivos, críticos e colaborativos” (AZEVEDO, 2016, p. 187). Acrescida a essas perspectivas, o desenvolvimento das capacidades argumentativas corrobora para o empoderamento dos sujeitos.

Isto porque, sujeitos empoderados apresentam condição de posicionamento diante de determinadas situações sociais, apresentam maior domínio de estratégias para participarem proficuamente de uma interação argumentativa, entre outras situações. Logo, em nosso contexto, o educando que na escola participa de práticas que se assemelham a realidade, atuarão com mais segurança e precisão em relação aos que têm participado de atividades que não os estimulam ao desenvolvimento das capacidades.

Para esta categoria, observamos, de início, se a proposta possibilita(va) ao educando o desenvolvimento das capacidades argumentativas de formular uma tese, sustentar um argumento e contra-argumentar. Todavia, observamos que as capacidades mobilizadas nos TFC variaram entre essas e outras como podemos notar nas seguintes descrições.

Aos educandos prepararem uma campanha de anúncios publicitários com o intuito de conscientizar os demais sujeitos que fazem parte da instituição escolar, a proposta de Monteiro (2018), *Gênero textual anúncio publicitário: ensino, persuasão e meio ambiente*, contribui potencialmente para o desenvolvimento da capacidade de selecionar argumentos a fim de convencer/persuadir o outro, capacidade de tomada de decisão e negociação de ponto de vista por meio da votação do *slogan* da campanha.

No que tange à proposta apresentada por Correia (2015), *A valorização da imagem do orador no discurso como pressuposto para a consolidação do ethos discursivo*, contribuiu com o desenvolvimento da capacidade de elaborar questões, capacidade argumentativa do orador de posicionar-se frente ao seu interlocutor.

A produção de texto no 9º ano do ensino fundamental: estudo das condições de produção textual a partir do gênero carta argumentativa, desenvolvida por Oliveira (2015) possibilitou aos alunos o desenvolvimento da capacidade discursiva e a capacidade de selecionar argumentos a fim de persuadir seu destinatário.

Já a proposta elaborada por Ribeiro (2015), *Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa*, favorece ao desenvolvimento da capacidade de argumentação, desenvolvimento da capacidade de selecionar argumentos a favor de um ponto de vista e o desenvolvimento da capacidade discursiva própria da forma de interação argumentativa debate oral.

O TFC, *Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental: a escrita como prática social*, desenvolvida por Amorim (2016) permitiu o desenvolvimento da capacidade argumentativa de argumentar e a capacidade de sustentar um ponto de vista.

Em relação à proposta apresentada por Souza (2016), *Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental*, possibilita o desenvolvimento da capacidade de “compreender os artifícios persuasivos na construção do gênero anúncio

publicitário” (SOUZA, 2016, p. 7) e a “capacidade discursiva dos estudantes, de modo que estes possam participar ativamente das interações sociais” (SOUZA, 2016, p. 47).

Com relação ao TFC, *Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental*, Silveira (2016), possibilitou aos educandos o desenvolvimento da capacidade de senso crítico, leitura reflexiva e organização das ideias, bem como a capacidade de análise e à construção da argumentação no discurso político e a capacidade de interagir.

Alves (2016), por sua vez, com sua proposta, *A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da Argumentação*, contribuiu para que os alunos mobilizassem as capacidades de persuadir seu interlocutor, de defender um ponto de vista dentro e fora do ambiente escolar.

No que se refere ao TFC, *Argumentação via projeto de letramento*, elaborado por Oliveira (2017), os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a capacidade de selecionar argumentos a fim de defender um ponto de vista e a capacidade de elaborar questões argumentativas.

Freitas (2018) com o TFC, *Relatos sobre o massacre de 70 índios na serra de Portalegre/RN: argumentação em discurso de liderança indígena e alunos no ensino fundamental*, contribuiu para que os alunos desenvolvessem a capacidade de leitura, produção textual de selecionar argumentos para defender um ponto de vista e capacidade de argumentar.

Já Gomes (2018), em sua pesquisa, *Ensino do gênero oral textual/discursivo debate: estratégias argumentativas*, possibilitou aos alunos o desenvolvimento da capacidade de elencar argumentos em defesa de suas teses, capacidade de argumentar e a capacidade de negociar posicionamentos em grupo.

Por fim, Campos (2018) ao desenvolver a pesquisa, *Alunos protagonistas aprendendo a argumentar utilizando a rede social Facebook*, buscou desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação, capacidade de ouvir e de negociar opinião, capacidade de utilizar diferentes tipos de argumentos.

Como podemos observar diferentes capacidades argumentativas foram mobilizadas pelas propostas analisadas.

### 3.2.5 Considerações gerais

Podemos observar, a partir das descrições das atividades desenvolvidas nos TFC, que as propostas buscaram promover, a partir da escrita e/ou da oralidade, o desenvolvimento de uma capacidade argumentativa dos educandos, seja reconhecendo a partir dos próprios discursos a argumentação (CORREIA, 2015), analisando as estratégias argumentativas de seu interlocutor (ALVES, 2016) ou selecionando argumentos a fim de defender um ponto de vista ou de persuadir um auditório, seja analisando ou produzindo anúncios publicitários (MONTEIRO, 2016; SOUZA, 2016), por exemplo. Esses tipos de propostas contribuem, ainda, para que o educando reconheça a importância e o papel que a argumentação desempenha na sociedade e no exercício da cidadania, como afirma Azevedo e Tinoco (2019, p. 19), ao destacarem que “A incipiente democracia brasileira vem demonstrando que, às vezes, o mais hábil pode levar vantagens, mesmo que sejam apenas pessoais e em detrimento de bem estar social. É nesse sentido que entendemos ser a argumentação uma competência fundamental para o desenvolvimento da formação cidadã”.

Aos educandos partirem da própria realidade a fim de intervir nela por meio da argumentação, eles compreendem que podem atuar em diferentes frentes, de modo autônomo ou colaborativamente, conquistando aliados ou posicionando-se crítico e consciente, diante de determinadas situações. Cria-se, ao promover atividades voltadas ao ensino da argumentação, pontes sólidas entre o que se faz em ambiente escolar com a realidade dos educandos e suas reais necessidades (GERALDI, 1999, KLEIMAN, 2007; AZEVEDO, 2017), assim como possibilita aos mesmos a necessidade de reconhecimento do respeito ao posicionamento do outro, característica tão transgredida nas relações autoritárias e antidemocráticas.

Buscar intervir na própria realidade da escola, por meio de uma carta de solicitação ao setor responsável, pedindo construção de uma quadra onde possam ser realizadas atividades com toda a instituição escolar, é compreender que a aprendizagem acontece em todos os ambientes e existem ações que não podem se restringir somente ao público de uma sala de aula, o fato de Amorim (2016) ter dado voz a seus alunos para que identificassem essa como uma das necessidades da instituição, contribuiu para que entendessem a linguagem como fundamental na participação social. Campos (2018), por sua vez, ao inquietar os educandos sobre os problemas que os incomodava na escola e eles elencarem a proibição da venda de

guloseimas, contribuiu para que apresentassem seus posicionamentos, assim como compreendessem até que ponto suas reivindicações eram pertinentes.

Em sua maioria, percebemos, ao analisar as propostas de TFC, que o foco dos professores-pesquisadores estava no processo de ensino-aprendizagem da argumentação, todavia, notamos também que há ainda muita ênfase na argumentatividade, relegando a argumentação a um segundo plano nas propostas de ensino, além da troca conceitual, pois alguns professores-pesquisadores mencionaram ensinar argumentação, mas a abordagem voltava-se à argumentatividade no texto escrito.

Em geral, as propostas de atividades permitem ressignificar o ensino da argumentação nas aulas de português, visto que romperam com um ensino centrado no livro didático, no professor como detentor do conhecimento, criaram um ambiente propício para o diálogo com outras disciplinas e ampliaram cada um de acordo com a teoria que utilizam novas possibilidades para o ensino.

Percebemos também, com esta pesquisa, que as abordagens voltadas à argumentação no ensino de português, tanto no que tange à escolha das formas de interação, quanto aos objetivos desejados foram diversificadas. Além disso, os resultados nos permitem dizer que tem sido expressivo a quantidade de pesquisas voltadas à relação entre argumentação e ensino de português e que há muito ainda o que pesquisar.

Entretanto, gostaríamos de salientar, nesse sentido, que há muitas outras pesquisas que foram feitas no período de 2015 a 2018, como percebemos em visita às bibliotecas online de IES, e que não foram contempladas nessa pesquisa, uma vez que não estão submetidas ou não estavam até o período limite que estipulamos para a coleta dos *corpora* no Catálogo de Dissertações da Capes.

São exemplos dessas pesquisas, o estudo desenvolvido por Alexandre Duarte Gomes da UFPE, intitulado *A ARGUMENTAÇÃO EM MOVIMENTO: a multimodalidade e o desenvolvimento da argumentação na dinâmica escolar*, 2015, versou, principalmente, sobre o plano argumentativo dos textos multimodais a fim de construir orientações didáticas para que os alunos produzam textos multimodais proficientes em argumentação; *A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS: entre o material didático e a sala de aula*, TFC desenvolvido por Mayana Matildes da Silva Souza, UESC, 2018, onde explorou a relação entre a leitura argumentativa e o desenvolvimento ou a ampliação de capacidades argumentativas na produção escrita,

com base na análise de material do GESTAR II e da coleção de livros *Para viver juntos: português*. Após a análise a professora-pesquisadora elaborou um caderno pedagógico; *Argumentação e o ensino de escrita no ensino fundamental: uma proposta de intervenção*, TFC desenvolvido por Juciana Soares de Oliveira, 2016, UFRN, que fez uma análise comparativa entre 10 produções de artigos de opinião dos alunos a fim de identificar dificuldades relacionadas à ausência de uma ou mais fases da sequência argumentativa prototípica e, após as análises, realizou-se uma proposta de intervenção.

Além da não identificação de alguns trabalhos no CTDC, também observamos que há a presença de resumos de pesquisas na plataforma, porém sem os anexos, nestes casos, a fim de obter informações necessárias as análises quanti-qualitativa, pesquisamos os arquivos nas bibliotecas das IES, no Repositório do Profletras e/ou no espaço de busca do Google, bem como enviamos e-mails para as IES, tomando por base os e-mails disponíveis no site do Profletras, em alguns casos obtivemos êxito nessas buscas, em outros não.

Consideramos o CTDC como um importante e seguro site de busca de pesquisas acadêmicas, entretanto observamos nas buscas e conferências das dissertações que alguns trabalhos ficam implícitos na plataforma, a depender de como escrevemos o título: todo maiúsculo, todo minúsculo ou só as palavras iniciais maiúsculas, por exemplo, *O RAP E O ARGUMENTO: cultura periférica e atividades argumentativas no 9º ano de uma escola pública de salvador- BA*.

Os dados obtidos nas análises quantitativas nos mostram que nos TFC há uma preferência pelas séries finais do ensino fundamental II, pela argumentação retórica, seguida pela abordagem direcionada à argumentação na língua aplicada ao texto, conseqüentemente, a prática de linguagem mais recorrente nos TFC identificados no CTDC é a produção textual ou escrita.

Essas perspectivas de trabalho são relevantes, todavia é importante lembrar que ao elaborarmos propostas de atividades acerca da argumentação no ensino de português, precisamos transcender a concepção de que a principal característica da argumentação é a persuasão ou a supervalorização do argumento em detrimento de outros aspectos dos ato argumentativo, a fim de propormos atividades que possibilitem a compreensão da argumentação em sua totalidade e em contextos de interação, assim como do ensino de práticas ditas letradas, como as dos concursos de larga escala unidirecionais e excludentes, que confundem a proficiência em

argumentação como a escrita de textos dissertativos (STREET, 2014 [1995]; VIDON, 2018).

#### 4. CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta de caderno com orientações para a organização de projeto de letramento em Argumentação no ensino de português está baseada, no primeiro momento, no que sugere Geraldí (1999), Kleiman (2007) de que o ensino precisa partir de práticas sociais que tenham sentido para os sujeitos envolvidos. Desse modo, qualquer ação desenvolvida na escola precisa estabelecer relação com a realidade dos educandos.

Ademais, a nossa proposta de CP busca um diálogo entre os princípios defendidos pelos estudos teóricos que o embasam, a saber, modelo dialogal de Plantin (2008), interação argumentativa (GRÁCIO, 2010, 2016), capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013, 2016), Letramento social (STREET 2014 [1995]; KLEIMAN 2005, 2007, 2008), Projeto de letramento (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), acrescidos da “situação planejada de argumentação” (GRÁCIO, 2016, p. 51), a saber, selecionamos a Assembleia, isso porque:

[...] saber se a interação argumentativa foi planejada ou não é importante para considerar aspectos procedimentais. Com efeito, quando ela é planejada, encontramos geralmente um conjunto de procedimentos previamente definidos (regras do jogo, por exemplo, gestão dos turnos de palavra), bem como um conjunto de formalidades que moldam a situação de comunicação (GRÁCIO, 2016, 51)

Especificamente, apresentamos uma proposta com base na Assembleia de Classe (TOGNETTA; VINHA, 2011; ARAÚJO, 2015) e com base nas características próprias a essa forma de interação e nos princípios teóricos dos autores mencionados, elencamos alguns parâmetros para a elaboração do caderno de orientações ao professor, sendo eles:

##### 1- Letramento e argumentação

- Compreensão da ideia de que letramento transcende a ideia de decodificação de códigos linguísticos;
- Dissociação entre argumentação e argumentatividade;
- Compreensão de que o letramento em argumentação transcende o preparo do educando para exames de larga escala (VIDON, 2018);

- Reconhecimento da heterogeneidade das pessoas, culturas, conhecimentos e, conseqüentemente, abandono da ideia de hierarquização (STREET, 2014 [1995]; KLEIMAN, 2007; AZEVEDO, 2017);
- Reconhecimento de que propostas de atividades voltadas a argumentação, contribuem para que os sujeitos envolvidos desenvolvam capacidades argumentativas e se tornem pessoas mais seguras e empoderados (AZEVEDO, 2017).

## 2- Projeto de letramento

- Entendido como “uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto” (KLEIMAN, 2000, p. 38).
- “Ignorar o binômio professor x aluno e centrar o processo educativo na interação desses agentes, considerando as potencialidades, as experiências e os fundos de conhecimento de cada um” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 43);
- “[...] o aprendizado do ser humano se faz a partir de experiências de seu cotidiano – aprende-se resolvendo problemas, o que implica atividade, criatividade e enfrentamento de situações novas” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 43);
- “são as práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e escrita. Essas ações viabilizam a análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e as alternativas de solução” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 48);
- “Na aprendizagem, os indivíduos se integram a sistemas múltiplos de atividades através de diferentes contextos cruzados (por exemplo, o contexto comunitário e o contexto escolar” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 50);
- Rompe com “a fragmentação de conteúdos” ou “centralização em conteúdos gramaticais” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 58).

### 3- Interação argumentativa

- Considerar a argumentação a partir de uma situação argumentativa, específica de comunicação onde há um desacordo e os educandos buscam apresentar, sustentar seus posicionamentos, assim como refutar os posicionamentos que não concorda, caracterizando-se, portanto, como uma situação não monológica, logo necessita de ao menos dois atores sociais para que aconteça, que no caso do PL precisa envolver no mínimo toda a classe (Adaptado a partir de PLANTIN, 2008);
- Os educandos e os educadores precisam (re)conhecer os papéis que podem desempenhar no processo de interação: proponente (proponer), oponente (opor) e terceiro (GRÁCIO, 2016);
- Iniciar a partir de uma questão argumentativa, a qual admite várias respostas contraditórias, que não se saturam e são ambíguas (PLANTIN, 2016);
- (Re)conhecer as fases da situação argumentativa: confrontação, abertura, argumentação e fecho (GRÁCIO, 2016).
- Com base no tema selecionado pela turma, elencar a partir de leituras argumentativas argumentos que sustentem seus posicionamentos, assim os participantes não atuarão a partir do senso comum.

### 4- Situação planejada de argumentação: Assembleia

- “Do ponto de vista da análise das interações argumentativas planejadas é frequente haver um moderador (termo sugestivo) que, por um lado, controla a disciplina dos tempos e dos turnos de palavra, procurando manter o debate nos parâmetros da boa civilidade e dos procedimentos acordados [...]” (GRÁCIO, 2016, p. 44);
- Nas interações argumentativas planejadas há também sempre pelo menos um assunto, podendo haver mais de um (GRÁCIO, 2016, p. 45);
- O assunto deve ser colocado em forma de questão (GRÁCIO, 2016).;
- Os envolvidos precisam “respeitar as regras do jogo dos turnos de palavra”, “ouvir e falar a partir do que escutou”, “responder às questões e às perguntas com que é confrontado, atentando-se ao assunto em questão” (GRÁCIO, 2016, p. 46).

Diante das características elencadas e cientes de que as assembleias nas escolas se constituem como espaços democráticos, como a conceituam Tognetta e Vinha (2011) ao dizer:

A assembleia é um espaço em que o professor pode conhecer melhor seus alunos e estes conhecerem-se mutuamente; em que as regras são elaboradas e reelaboradas constantemente; em que se discutem os conflitos e se negociam soluções, vivenciando a democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 62).

Acreditamos que, instaura-se a democracia por possibilitar aos educandos participar ativamente no processo de discussão e elaboração das regras, nas negociações, ou seja, permite a descentralização da figura do educador, contribuindo na formação de sujeitos autônomos.

Araújo (2015) defende-as como espaço para o diálogo acerca de *conflitos* que norteiam a vivência em ambiente escolar e na fomentação da democracia, porque mesmo havendo sujeitos que desempenham papéis diferentes e hierárquicos, quando se estabelece as assembleias há o rompimento com ações impositivas, posto que todos podem fazer parte da tomada de decisões desempenhando papéis semelhantes.

Destacamos que nossa escolha pelas assembleias tem respaldo também na BNCC, especificamente no Campo de Atuação da Vida Pública, Objeto de Conhecimento Oralidade, Habilidade EF69LP26 que exemplifica a assembleia como uma das formas de o educando” posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão” (BRASIL, 2018).

Os conflitos, por sua vez, podem ser entendidos, segundo Araújo (2015, p. 20), como uma “situação permanente de oposição, desacordo ou luta entre pessoas ou coisas. Situação em que não se pode fazer o que é necessário fazer. Momento de impasse, choque, colisão, questionamento, desacordo, diferença, discrepância, discussão, desgosto, encontro, disputa”.

De acordo com Araújo (2015), a concepção de que o conflito seja algo negativo tem influência na tradição cristã, posto que o coloca dicotomicamente como um impasse as relações humanas harmoniosas. Contrário a essa concepção, o autor defende que o conflito é natural, nesse sentido aborda que:

De fato, todas as teorias interacionistas em filosofia, psicologia e educação estão alicerçadas no pressuposto de que nos constituímos e somos constituídos pela relação direta ou mediada com o outro, seja ela de natureza subjetiva ou objetiva. Nessa relação, deparamos com as diferenças e as semelhanças que nos obrigam a comparar, descobrir, ressignificar, compreender, agir, buscar alternativas e refletir sobre nós mesmos e sobre os demais. O conflito torna-se, assim, matéria-prima para nossa constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social (ARAÚJO, 2015, p. 21).

Ao trazer o *conflito* como um dos pontos-chaves da assembleia, Araújo (2015) rememora que somos marcados pela diferença, essa diferença nos faz muitas vezes ter olhares distintos sobre a mesma situação. Tal característica é enriquecedora para a prática educativa, principalmente para o educando tendo em vista a convivencialidade e respeito às diferenças.

Além disso, ao questionar a concepção judaico-cristão de um modelo de perfeição, Araújo (2015) dá ênfase a um problema sério na relação entre algumas pessoas: se o outro não pensa igual a mim, não se comporta de modo semelhante, deve ser ignorado, logo sua opinião é inválida. Ao contrário, em um cenário onde os educandos precisam intervir na própria comunidade e a partir de suas diferenças ressignificar as relações com o outro, é interessante a assembleia, posto que posso através de meu posicionamento de modo preciso e eficaz enriquecer, acrescentar, apresentar argumentos que o outro a partir de sua diferença pode não ter percebido. É, nesse sentido, que Araújo destaca que a escola não pode perder de vista o respeito ao “pensamento divergente” (2015, p. 17).

Ademais, acrescenta que “Nem sempre o objetivo é o de obter consenso e acordo, e sim o de explicitar diferenças, defender posturas e ideias muitas vezes opostas e, mesmo assim, levar as pessoas a conviver num mesmo espaço coletivo” (ARAÚJO, 2015, 26). Inclusive, defende que em vez de homogeneizar e eliminar diferenças e conflitos a escola é uma importante instituição para promover o desenvolvimento de capacidades dialógicas. Assim como: “[...] assembleias se insere na perspectiva de vida daqueles que lutam para a construção de sociedades mais justas, democráticas e felizes e, por isso, contrariam interesses sociais, pessoais, ideológicos e culturais defendidos por sistemas autoritários de poder” (ARAÚJO, 2015, p. 32).

Existem para Tognetta e Vinha (2011) quatro tipos de assembleias, sendo elas: as Assembleias de classe (ocorre especificamente em determinada classe, com o objetivo de regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais), Assembleia de nível ou segmento (ocorre com todas as classes de determinado nível e amplia-se em relação à assembleia de classe por abarcar os projetos comuns) Assembleia de escola (regula e regulamenta os espaços coletivos) e Assembleia docente (regulamenta temáticas voltadas aos docentes e direção).

Para Araújo (2015) também existem quatro tipos, entretanto, este autor junta a Assembleia de nível e segmento à Assembleia de escola e nos apresenta os Fóruns escolares (que envolvem a comunidade escolar, a família, a comunidade em seu entorno e, em casos de necessidade, representantes de determinados segmentos) como mais um tipo.

Entre os tipos de assembleias apresentadas, selecionamos para nossa proposta a Assembleia de Classe, levamos em consideração o fato de que será o primeiro momento de inserção desse tipo de prática para algumas instituições escolares, todavia cabe ressaltar que os outros tipos também podem ser adaptáveis ao que apresentaremos.

De acordo com Araújo (2015) nas Assembleias de classe participam os alunos e um docente, e são organizadas com o intuito de regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais. No que tange a um professor regente, sabemos que no ensino fundamental II, não ocorre desta maneira, ficando vários professores responsáveis pela turma de acordo com a disciplina que leciona, o que pode contribuir para que as regras de convivência e as assembleias possam envolver desde as ações iniciais mais pessoas, possibilitando, por exemplo, a interdisciplinaridade a partir do(s) tema(s) selecionado(s) para a pauta.

Araújo destaca que os caminhos metodológicos os quais aponta para implementar as assembleias não são únicos e em outro momento diz que “não existe uma única maneira de desenvolver as assembleias no âmbito escolar” (2015, p. 38). É é, nesse espaço de possibilidades que trazemos a forma de interação argumentativa planejada assembleia de classe para o projeto de letramento e, em especial, para pensar a argumentação no ensino de português.

Araújo (2015) sugere que comece pela assembleia de docente a fim de que haja um desejo coletivo, principalmente por mexer com as relações de poder dentro da instituição. Concordamos com este pesquisador, tendo em vista a assembleia

docente como uma estratégia de adesão de demais pessoas que atuam na instituição escolar (corpo pedagógico, direção etc.), até para que apoiem os encaminhamentos que forem adotados nas assembleias de classe. Mas ao envolver os discentes, é interessante que se inicie por esta e não por aquela, como afirma o próprio Araújo (2015, p. 40) ao dizer que: “é uma forma de ir aprendendo, com a própria prática, as regras e os meandros de funcionamento de uma assembleia antes de iniciar a participação em espaços mais coletivos, como a assembleia de escola e docente”.

Alguns procedimentos são semelhantes independente de tipo de assembleia, conforme Araújo (2015), tais como:

1. Mobilização do grupo para a importância e os significados, assim sugere atividades em que os alunos discutam o que são e como funcionam;
2. A sistematização da periodicidade (organização de reuniões periódicas que não podem ser canceladas, somente por uma questão de eventos na instituição e/ou cumprimentos de conteúdos);
3. O que se fala durante as assembleias deve ser limitado aos temas de convívio escolar e as relações interpessoais, mas outros assuntos podem ser abordados eventualmente;
4. Na preparação da Assembleia de classe, as pautas devem ser sugeridas com uma semana de antecedência, onde qualquer membro pode sugerir temas, que podem ser organizados em dois blocos os das felicitações e das críticas. Para organização da pauta, Araújo (2015) sugere que seja realizada uma reunião definitiva;
5. Registrar em atas;
6. A coordenação e as representações nas assembleias não são fixas, devendo ser mudados de uma reunião à outra reunião.

No funcionamento das assembleias, as pessoas precisam ver e ouvir umas às outras. Depois de organizados a coordenação inicia a reunião, apresentando a pauta, os que elencaram temas podem se manifestar ou serem representados, somente após o autor da proposta se manifestar é que os demais podem apresentar suas opiniões. Após essa etapa, são construídas coletivamente as regras de convivência.

No terceiro momento o coletivo busca saídas para os conflitos apresentados, em especial, as sugestões são dadas por aqueles que se sentem afetados. Por fim, são realizadas felicitações, e para o registro da assembleia, “sugere-se que sejam

destacados os itens da pauta que foram discutidos, as propostas de trabalhos, as regras aprovadas, os encaminhamentos e as soluções acordadas” (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 98). É preciso atentar-se ao fato de que uma assembleia não é um momento livre para falar o que quiser ou quanto quiser.

Acreditamos que se torna interessante alguns encaminhamentos à assembleia de classe, no contexto a que propomos, da argumentação no ensino de português por meio de projetos de letramento:

1. Apresentar no primeiro momento aos docentes da turma, juntamente à coordenação e direção da instituição escolar a proposta do projeto de letramento, tendo a assembleia de classe como uma forma de interação argumentativa planejada. Nela pode-se instaurar um momento de argumentação, onde o professor ao expor a proposta, os presentes podem argumentar favoráveis e/ou contra;
2. Após a adesão dos docentes, a proposta deve ser apresentada aos discentes, o professor deve explicar o que é um projeto de letramento, quais são as características e o porquê da realização de assembleia de classe;
3. Com a adesão dos alunos, o docente pode colocar o cartaz para que escrevam as pautas (temas) de seus interesses;
4. A partir das temáticas escolhidas como pauta, elas devem ser organizadas, observando temáticas que se complementam, repetições, regras que não se negociam, por exemplo. A seleção dos assuntos mais latentes pode ser debatida para que os educandos selecionem os que consideram prioritários. Nesse sentido, o professor pode solicitar aos que sugeriram determinadas temáticas para apresentarem argumentos a favor de tal escolha, dando concomitante oportunidade a colegas que se oponham, nesse momento não necessita haver uma progressão argumentativa, levando em consideração fatores como tempo. Uma vez que, a proposta parte da ideia de rompimento com um ensino impositivo, é interessante este momento, desde que os educandos participem do próprio processo de seleção final da pauta. Essas ações também podem ser aproveitadas como forma de sondagem das capacidades argumentativas que os discentes precisam aprimorar;

5. Ciente das temáticas selecionadas, o docente deve escolher textos com opiniões adversas sobre o mesmo tema, assim como solicitar aos alunos que pesquisem textos que contribuam para a construção de argumentos sólidos que respaldem suas opiniões para o momento da assembleia. Ao adotar essa atitude de modo neutro, o educador não influencia os discentes na tomada de posição, isto por defendermos que nos projetos de letramento que adotam as assembleias de classe como um de seus eventos de letramento, os alunos tenham seus posicionamentos respaldados por argumentos sólidos (por que assume determinada posição e não outra?), assim falarão com mais autonomia e segurança.
6. Sugere-se que em atividades anteriores à execução da assembleia sejam realizadas leituras argumentativas, que possibilitem a consciência da distinção entre o que é argumentação e argumentatividade. Uma prática interessante para esse momento são atividades organizadas em módulos de acordo com as capacidades argumentativas que precisam ser aprimoradas;
7. Considerando que no projeto de letramento, temos uma ação coletiva onde não só os alunos e um docente participam, sugerimos que o(s) tema(s) selecionados para as pautas possam ser abordados por outros docentes, de acordo com a disciplina de atuação. Uma pauta voltada à depredação de patrimônio público, por exemplo, pode ser abordada sobre diferentes ângulos, como a leitura argumentativa em português; o estudo das leis que transitam por esse tema pode ficar a cargo de geografia; história pode estudar o tema sob a perspectiva de diferentes culturas; matemática realizar leituras de gráficos, dados estatísticos etc.;
8. Após as ações mencionadas, sugere-se que sejam realizadas a Assembleia de classe, ressaltando que a mesma, em sua execução, perpassa por três momentos: discussão (debate) do tema que gerou a crítica, acordo, encaminhamento. Assim, o que temos defendido é que, para que haja o acordo e os encaminhamentos, é preciso que seja(m) debatida(s) as questões/a questão argumentativa que impulsionou a crítica e que esse processo de debate transcenda um diálogo de aceitação e subordinação a fala do outro, mas que as falas sejam problematizadas, retomadas, questionadas.

Nossa proposta refere-se à assembleia de classe, especificamente, ao *momento da crítica* a qual os alunos precisam respaldar seus posicionamentos favoráveis ou não, justificando-os e problematizando as opiniões dos colegas. Logo, esse momento pode, a depender da temática, assumir um outro nome, como *momento do debate, debatendo a pauta*, por exemplo, assim como também pode transcender os temas voltados, em específico, para a constituição de regras e normas de boa convivência a fim de que sejam debatidos os temas que os geram. Em outros termos, se a crítica é ao colega que coloca apelidos, que o tema da pauta seja *bullying*.

A problematização do tema possibilitará o desenvolvimento de situações argumentativas. Podem também ser pontos de debates das assembleias demandas da própria instituição, da própria classe, assim como no entorno dela, como a construção e reforma de ponto de ônibus, da quadra de esportes, de banheiros etc. Com essa sugestão, trazemos características próprias da assembleia de escola para a assembleia de classe, o que a nosso ver não é um impedimento.

Ademais, é interessante que haja um limite de assuntos em pauta, não ultrapassando mais de dois temas, isto levando em consideração que a assembleia de classe demanda um tempo considerável. Faz-se necessário que sejam organizados os encaminhamentos sugeridos pelos participantes, que os educandos possam não só os sugerir, mas que seja executada a ação e que o educando tenha o retorno por parte do setor responsável, o que tornará as aprendizagens mais significativas.

Entendemos que a assembleia escolar é ampla e que em seu contexto de acontecimentos temos a argumentação por meio da discussão da crítica, não como um debate regrado, mas no contexto de mobilização de capacidades argumentativas, principalmente a capacidade de formular uma tese, sustentar um argumento e contra-argumentar possibilitado pelo espaço da crítica.

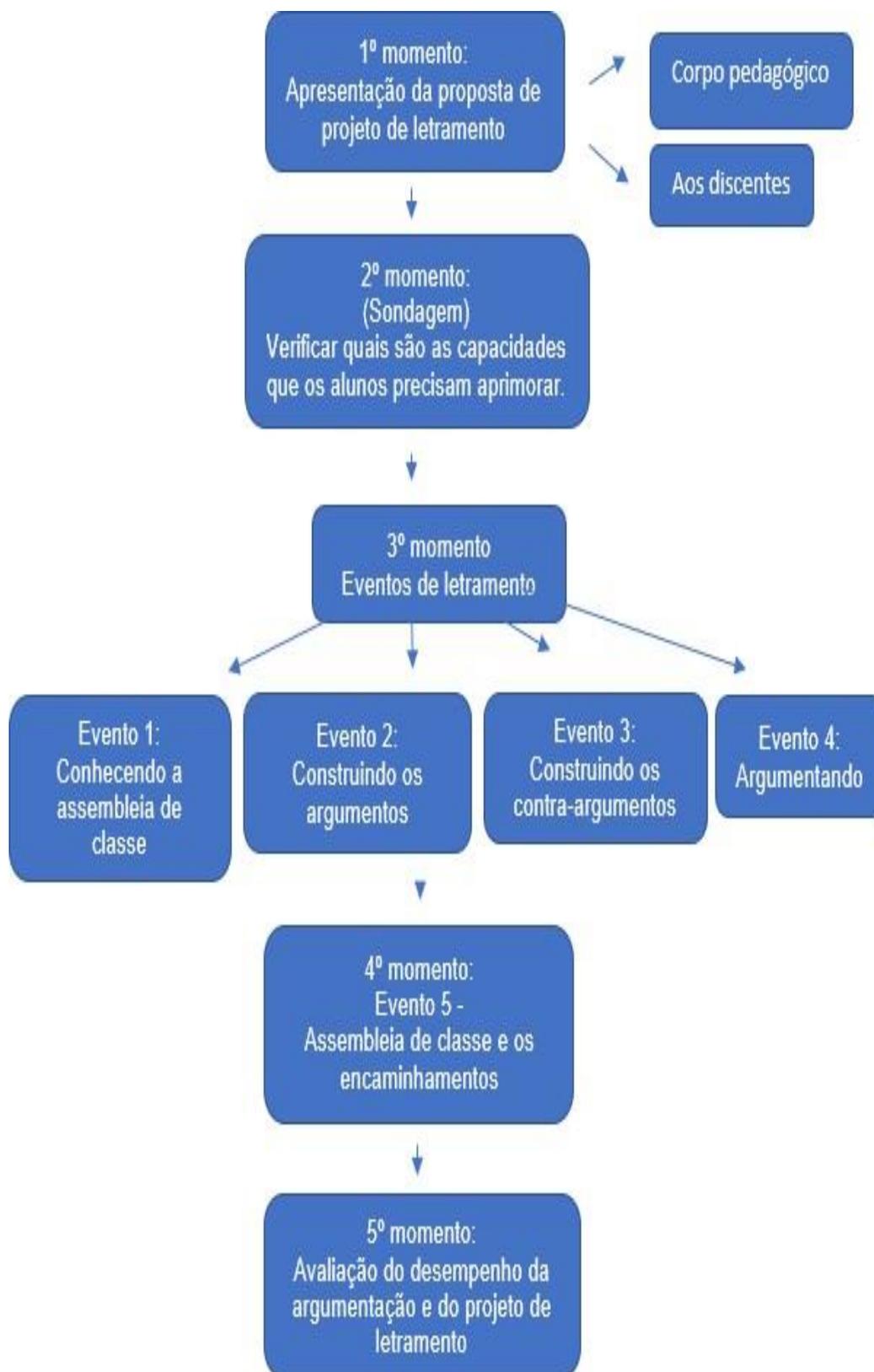
Reforçamos a necessidade de que todos os envolvidos compreendam a forma de interação assembleia de classe como uma das formas de intervir por meio da linguagem, seja pensando a escola onde é executada a prática, seja na comunidade em seu entorno. Portanto, o educando ao compreender que ele pode suscitar pautas, mas que para isso precisa justificar seus posicionamentos e precisa estar preparado para o debate, caso necessário, contribuirá para sociedades mais participativas.

Entretanto, reforçamos que o docente ciente de que a argumentação é uma das formas de participação social, precisa preparar o educando para os momentos de interação argumentativa, a fim de que consigam desempenhar diferentes papéis actanciais a depender do seu lugar de fala, seja opondo, propondo, negociando, duvidando. Concepções como argumentação, argumentatividade, dúvida, desacordo, respeito a diferença, precisam fazer parte do planejamento da proposta. Em uma argumentação não existem hierarquias, verdades absolutas, imposição de pontos de vista, os papéis actanciais se alternam e, principalmente, argumentamos na escola a fim de estabelecermos relação fora desse ambiente, compreendendo nosso papel social.

Acreditamos que quando há o debate do tema na assembleia de classe, não só os envolvidos desenvolvem as capacidades argumentativas, mas também os encaminhamentos adotados se tornam mais consistentes, respaldados e, por conseguinte, de maior aceitação.

Abaixo, apresentamos um esquema estrutural sugestivo para a execução da proposta de PL, adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

**Figura 4** - Esquema de Projeto de Letramento com a Assembleia como forma de interação argumentativa



**Fonte:** Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014).

**Figura 5** - Esquema adaptado de debate oral para espaço de discussão da crítica em assembleia como forma de interação argumentativa planejada



Fonte: adaptado de Santos (2017, p. 8)

Em síntese, a proposta do caderno com as orientações para a construção de projetos de letramento é composta de:

- Identificação do caderno de orientações ao professor;
- Proposta de Projeto de Letramento;
- Atividade de sondagem das capacidades que os alunos devem aprimorar;
- Módulos de ensino/Eventos de Letramento (I – Conhecendo a assembleia; II – Construindo o argumento; III – Construindo o contra-argumento; IV – Argumentando; V – Assembleia de Classe e seus encaminhamentos);
- Avaliação.

Desejamos, com nosso caderno de orientações, apresentar ao docente possibilidades de se trabalhar a argumentação no ensino de PL, possibilitando aos educandos aprenderem não somente sobre a argumentação, mas também sobre a assembleia de classe, aprimorando as capacidades argumentativas e, conseqüentemente, entendendo o seu papel como sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de que a argumentação é uma das formas de participação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este estudo *tem sido* de grande crescimento para a professora-pesquisadora, principalmente sob quatro perspectivas: cognitiva, uma vez que tem ampliado meus conhecimentos sobre os estudos teóricos os quais dão suporte a esta pesquisa (modelo dialogal da argumentação, projetos de letramento, capacidades argumentativas, interação argumentativa, a argumentação no ensino de português); pessoal, visto que somos muitas vezes atravessados por ditados populares do tipo “boca calada não entra mosca”, “boca piu”, “palavra é prata, silêncio é ouro” que em determinados contextos, só contribuem para nos sentirmos inseguros e às vezes temerosos de uma retaliação, mesmo que nosso posicionamento seja de embate a situações de injustiça.

Representa crescimento profissional por despertar um olhar crítico sobre minha prática pedagógica, a fim de propor mais atividades que permitam aos educandos estabelecerem relação com a realidade que os cerca, visto que em situações reais, respaldarão seus posicionamentos em argumentos sólidos e coerentes e, principalmente, ao reconhecerem-se como sujeitos sociais que podem intervir em situações que requeira argumentar, conseqüentemente, se sentirem mais seguros e empoderados; socialmente, por fortalecer a concepção de que argumentar é um direito civil, visto que muitas vezes somos tão atravessados por amarras discursivas que nos renegam como minoria o direito à fala, e quando argumentamos, somos considerados transgressores, rebeldes ou inconvenientes.

É preciso posicionar-se com base em argumentos sólidos requerer direitos, buscar respostas, e a escola como promotora dessa prática tem papel fundamental nesse processo. Pensar a argumentação no ensino de português por meio de projetos de letramento é uma estratégia para essa conquista, mas para que isso aconteça, como educadores precisamos criar elos entre o que se ensina na escola e os acontecimentos fora do contexto escolar, assim como repensar se o direito à argumentação, como sugere Pacífico (2016), tem sido garantido.

Desse modo, teremos uma educação que rompe e contribui com o preparo do educando a posicionar-se frente aos que detém o poder e o utilizam como forma de opressão, assim como contribuiremos na formação de sujeitos respeitosos diante de opinião contrária à sua.

Sobre as análises, percebeu-se que são amplas as perspectivas voltadas à argumentação no ensino de português nos quatro primeiros anos Profletras, 2015 - 2018, onde os professores pesquisadores mobilizaram diferentes metodologias de trabalho e diferentes perspectivas teóricas acerca da argumentação. Todavia, percebemos que houve uma preferência dos professores pesquisadores pelas séries finais do EF, com prevalência do 9º ano, tanto na modalidade regular, quanto na EJA II, o que demonstra a manutenção do currículo normativo em que se ensinam os gêneros narrativos nas séries iniciais e os argumentativos nas séries finais.

A análise dos TFC nos mostra que houve uma predileção pela elaboração de propostas didáticas com base nos estudos teóricos, sem que, necessariamente, houvesse a aplicação dos estudos empreendidos em contexto de pesquisa em andamento. A segunda maior recorrência foi dos TFC em que aplicaram uma proposta e, com base nos dados obtidos, elaboraram uma nova proposta ou reelaboraram a aplicada. Além disso, o conjunto das propostas de atividades contemplaram práticas de leitura, oralidade, análise da língua, porém os/as produtos/propostas elaborados privilegiaram o ensino e a produção textual ou escrita.

Com relação ao quadro teórico, notamos que as maiores ocorrências se referem a argumentação retórica, com base nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, seguido da argumentação na língua aplicada ao texto e argumentação na língua. Sendo, portanto, a argumentação na interação direcionada ao ensino, sob a perspectiva do modelo dialogal de Plantin (2008 [2005]) e da interação a partir dos estudos de Grácio (2010, 2013a, 2016), como um campo a ser mais desbravado.

Com base na última etapa da análise, notou-se que há trabalhos cuja a prioridade não se centra na aprendizagem de conteúdo desvinculado da realidade dos educandos (GERALDI, 1999; KLEIMAN, 2007), mas na prática social de linguagem, o que contribui com a compreensão de que, quando o processo de ensino-aprendizagem parte de uma demanda real o educando se sente mais interessado e, por conseguinte, participa de modo mais ativo do processo. Observamos que muitos professores-pesquisadores ainda realizam propostas de atividades voltadas à argumentatividade como se fosse a argumentação, o que é corroborado, pela ocorrência da seleção teórica de argumentação com base na argumentação na língua aplicada ao texto.

Consideramos que a filosofia do Profletras é uma grande conquista para a educação, porque permite ao docente não só discutir teoricamente acerca de

determinado tema, como também revisitar sua prática pedagógica, intervir na mesma, testar modelos do fazer em sala de aula em busca de um ensino significativo, assim como propor novos modelos do fazer em sala de aula voltadas à qualidade do ensino da argumentação nas aulas de português.

É, nesse sentido, que enfatizamos que, propostas de ensino de português com ênfase na argumentação na interação é de grande valia, como enfatiza Grácio (2016) ao dizer que “a argumentação é a disciplina crítica de leitura e interação entre perspectivas inerentes a discursividade e cujas divergências os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão”. Disciplina segundo o autor, não como área de conhecimento, mas como postura por parte dos participantes em relação as regras mínimas que possibilitam o debate e crítica em relação ao discurso do outro.

Acrescentamos, à concepção de Grácio a argumentação como ação necessária diante dos diferentes contextos da sociedade em que se requer argumentar. Assim, o educando como cidadão de modo disciplinar lê criticamente a realidade em seu entorno, apontando seus desacordos, interage e, quando preciso, intervêm. A escola tem papel fundamental, nesse processo, pois por meio de diferentes práticas de linguagem direcionadas a argumentação na interação possibilita com que o educando mobilize diferentes capacidades (AZEVEDO, 2016), tais como a de sustentar uma tese, de negociar um ponto de vista, de contra-argumentar, como também outras capacidades adequadas ao seu turno de fala.

Reiteramos, portanto, a necessidade de o professor observar as propostas de atividades dos LD, as propostas apresentadas em materiais de aprendizagem elaborados verticalmente que buscam auxiliar o professor, assim como, as que são elaboradas por ele a fim de verificar se rompem com modelos unidirecionais e cartesianos do ensino de argumentação e se permitem o exercício de papéis actanciais: proponente, oponente, terceiro.

Rememoramos que pesquisas dedicadas ao ensino da argumentação têm sido crescente no Brasil, como afirma Piris, Pinto e Souza (2019), nesse sentido desejamos que novas pesquisas que comunguem da relação ensino de português, argumentação na interação, letramento, PL surjam, pois contribuirá ao que defendemos: um ensino que permite ao educando compreender o seu lugar como sujeito participativo. Logo, a palavra conclusão não combina com este TFC, visto que não é uma pesquisa fechada, acabada no sentido estrito, pois conflui há inúmeras possibilidades de

balbúrdias a partir dele, como a ampliação da análise de novos trabalhos a partir da nossa data limite de coleta de dados, estabelecer comparativos entre TFC que se dedicaram ao ensino da argumentação a partir da categorização do mesmo tipo de forma de interação argumentativa, de série, de perspectivas teóricas, pesquisar os TFC a partir da interlocução com o repositório do Profletras ou das unidades do programa o que ampliaria o *corpus*, entre outros.

Por fim, retomamos a fala de Grácio (2016, p. 17) ao responder à pergunta onde está a argumentação? “Eu pela minha parte [...] digo que a argumentação está na interação”. Numa interação que respeita a voz do outro, que se opõe sem humilhar, sem impor um ponto de vista, que não tem classe social favorecida, que não busca oprimir, que tem como pauta as demandas da realidade em seu entorno e tão necessária ao exercício da cidadania e a consciência do nosso lugar de fala, como ecoa tão bem Elza Soares ao dizer “o meu país é meu lugar de fala”.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel. Prefácio, Introdução e Bibliografia. *In*: ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse Alberto; Abel do Nascimento Pena. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005. p. 13-35.

AMOSSY, Ruth. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 121-146, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Revisão da tradução: Ângela S. M. Corrêa *et al.* São Paulo: Contexto, 2018 [2016].

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo: Sumus, 2015.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse Alberto; Abel do Nascimento Pena. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, jun.2013.

\_\_\_\_\_. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do Enem? *In*: FREITAG, Raquel Meister Ko; SILVA, Leilane Ramos da (org.). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015, p. 33-50.

\_\_\_\_\_. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes, OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.

\_\_\_\_\_. O papel da argumentação na construção de competências discursivas no ambiente escolar. *In*: MOSCA, Lineide Salvador. **Retórica e Argumentação em Práticas Sociais Discursivas**. Coimbra: Grácio Editor, 2016b. p. 159-185.

\_\_\_\_\_. Possibilidades pedagógicas para a articulação entre argumentação e letramento. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 11. São Cristóvão, SE. **Anais do [...]**. São Cristóvão: Educon, 2017. p. 1-6. Disponível em: [http://anais.educonse.com.br/2017/possibilidades\\_pedagogicas\\_para\\_a\\_articulacao\\_entre\\_argumentacao\\_.pdf](http://anais.educonse.com.br/2017/possibilidades_pedagogicas_para_a_articulacao_entre_argumentacao_.pdf). Acesso em: 14 mar. 2019

\_\_\_\_\_. Articulação entre o ensino de argumentação e o desenvolvimento do letramento. II Seminário de Pesquisa do Grupo de Estudos em Linguagem, argumentação e discurso (ELAD/CNPq). **Youtube**. 2017a. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YzQIAladcO8> Acesso em: 10 set. 2018.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos Santos Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de estudos de cultura**, n. 7, p. 83-92, 2017.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; SANTOS, Emilly Silva. Desenvolver a competência argumentativa na escola: um desafio para o professor de língua portuguesa. *In:\_\_\_\_\_*; PIRIS, Eduardo Lopes. **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares – vol.2**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 63-80.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, p. 18-35, jan/abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 4. ed. Brasília, DF, 2018.

**CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES**. Disponível em: [https://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02\\_bt\\_sobre.html](https://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02_bt_sobre.html). Acesso em: 11 abr 2020

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1987 [1970].

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A interação argumentativa**. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **Perspectivismo e argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Vocabulário Crítico de Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013b.

\_\_\_\_\_. Da epistemologia à racionalidade retórica: a argumentação na sua condição civil. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes, OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 11-26.

\_\_\_\_\_. **Argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

GRIFFIN-COLLART, Evelyne. L'argumentation et le raisonnable dans une philosophie du sens commun. **Revue Internationale de Philosophie**, v. 33, n. 127-128, 1979.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mestrado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

\_\_\_\_\_. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

KLEIMAN, Angela Bustos; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LIMA, Sheyla Fabricia Alves; PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação no ENEM: Análise de uma redação nota mil. **Revista Mediação**, v. 12, p. 217-231, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSMANN, Débora. Apresentação. *In*: PLANTIN, Christian. O estudo da argumentação em uma perspectiva dialogal: entrevista com Christian Plantin. Entrevista concedida a Emmanuelle Danblon. Tradução e apresentação: Débora Massmann. **Entremeios - Revista de Estudos do Discurso**, Pouso Alegre, v. 2, n.

1, p. 1-2, 2011. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/27.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MEYER, Michel. Introdução. *In*: PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide de Bezerra de Araújo. **Projeto de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 2014.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes, OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-202.

PIRIS, Eduardo Lopes; PINTO, Rosalice; SOUZA, Gilton Sampaio de. Apresentação. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, p. 6-7, jan./abr., 2019.

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

\_\_\_\_\_. **A argumentação**. Trad. Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

\_\_\_\_\_. Análise e crítica do discurso argumentativo. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 17-37, nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Dictionnaire de l'argumentation**: une introduction aux études d'argumentation. Lyon: Enis Édition, 2016.

SANTOS, Adriene dos Anjos; AZEVEDO, Isabel C. M. Desenvolvimento de competências argumentativas para professores e estudantes: necessidades e desafios. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10. Aracaju, 2017. **Anais do [...]**. Aracaju: Grupo Tiradentes, 2017.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Mayana Matildes da Silva. **A argumentação no ensino de português:** entre o material didático e a sala de aula. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2018.

SOUZA, Mayana Matildes da Silva; PIRIS, Eduardo Lopes. Reflexões acerca da proposta de ensino de argumentação de um livro didático de português aprovado pelo PNLD/2017. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação.** Ilhéus, n. 15, p. 175 -195, jan./jun.2018.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1995].

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa,** São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias escolares. 2 ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

SANTOS, Valdinah Silva dos. **O debate no ensino de argumentação:** reflexões e propostas para o componente curricular língua portuguesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

VIDON, Luciano Novaes. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. *In:* AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. **Discurso e Argumentação:** fotografias interdisciplinares – vol.2. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 3-44.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** Tradução: Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

**ANEXO – TFC CUJOS ANEXOS NÃO FORAM DISPONIBILIZADOS NO CTDC.****IES:** UFJF**Título:** Práticas de escrita de textos argumentativos: Tumblr como ferramenta pedagógica.**Autor(a):** Nagela Calil de Freitas**Orientador(a):** Profa. Dra. Denise Barros Weiss**Defesa:** 21/08/2015**IES:** UFMG**Título:** Jogo de Aventura Argumentativo Caça à Fortuna**Autor(a):** Lucimar Rodrigues de Oliveira**Orientador(a):** Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva**Defesa:** 18/08/2015**IES:** UFRRJ**Título:** Produção de textos escritos no ensino fundamental: o ensino-aprendizagem do artigo de opinião.**Autor(a):** Talita Goulart Ferreira**Orientador(a):** Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva**Defesa:** 23/11/2015**IES:** UEPB**Título:** Poesia, reflexão e argumentação no ensino fundamental II**Autor(a):** Mayara Myrthes Henriques Santos**Orientador(a):** Prof Dr Juarez Nogueira Lins**Defesa:** 29/11/2016**IES:** UFPA**Título:** Argumentação e a formação do sujeito leitor-escritor: processos de (re)significação do dizer na era digital**Autor(a):** Glauce Correa Antunes**Orientador(a):** Profa. Dra. Isabel Cristina Franca dos Santos Rodrigues**Defesa:** 14/12/2016

**IES:** UFRRJ

**Título:** Estratégias para a reformulação da tipologia textual na escola: da sequência expositiva para a argumentativa

**Autor(a):** Gisele Marques Alves dos Santos

**Orientador(a):** Profa. Dra. Roza Maria Palomanes Ribeiro

**Defesa:** 23/11/2016

**IES:** UNEB

**Título:** Produção textual e argumentação no 9º ano: uma proposta de intervenção pedagógica com o gênero artigo de opinião.

**Autor(a):** Izabel Cristina Ribeiro da Silva e Silva

**Orientador(a):** Profa. Dra. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira

**Defesa:** 25/11/2016

**IES:** UFRN

**Título:** O DEBATE NA EJA: dando voz na escola para a vida.

**Autora:** Maysa Rodrigues Arruda.

**Orientador(a):** Profa. Dra. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha.

**Defesa:** 11/12/2018

## APÊNDICE 1 – DADOS DOS 90 TFC SELECIONADOS

### Dados complementares dos TFC de 2015

1

---

**Título:** Carta do leitor no ensino fundamental: apropriação de elementos do gênero e de estratégias linguísticas da sequência argumentativa

**Autor(a):** Antônia Cláudia de Carvalho Rocha.

**Orientador(a):** Profa. Dr. Barbara Olímpia Ramos de Melo.

**IES:** Universidade Estadual Do Piauí – UESPI.

**Objetivo(s):** Investigar a apropriação do gênero carta de leitor em contexto escolar; caracterizar o gênero carta de leitor; verificar o tratamento que o livro didático dar ao gênero carta de leitor; reconhecer os elementos estruturais e linguísticos do gênero carta de leitor nas produções textuais dos alunos feitas a partir das atividades sugeridas pelo livro didático; propor uma sequência didática como metodologia de trabalho centrada no gênero carta de leitor.

**Corpus:** A carta de leitor em LD e cartas de leitor produzidas pelos alunos feitas a partir das atividades sugeridas pelo livro didático.

**Referências de base:** Jean Michel Adam (2011), Ingedore Koch (2011), Olivier Reboul (2004).

**Referências de apoio:** A base teórica que fundamenta a pesquisa parte dos estudos de Mikhail Bakhtin (1997) e Jean Paul Bronckart (2003) para o estudo de gêneros numa perspectiva sociointeracionista da linguagem. E como apoio teórico e metodológico no estudo e composição da proposta de intervenção, as pesquisas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2008 e 2012).

**Público-alvo:** 8º ano

2

---

**Título:** O Emprego de Operadores Argumentativos em textos escolares.

**Autor(a):** Claudênia da Costa e Silva Pinheiro

**Orientador(a):** Prof. Dr. Cássio Florêncio Rubio.

**IES:** Universidade Estadual Do Ceará - UECE

**Objetivo(s):** “Possibilitar aos alunos o uso de estratégias mais eficientes no emprego dos operadores em suas produções textuais”; “analisar o emprego dos operadores argumentativos em textos escolares”; “desenvolver uma proposta que facilite o trabalho do professor na abordagem da temática e promova a aprendizagem do aluno”.

**Corpus:** 30 textos escolares do gênero artigo de opinião produzidos pelos alunos do 9º ano.

**Referências de base:** O referencial teórico no qual o trabalho se ampara é o da Teoria da Argumentação na Língua e Linguística Textual (Oswald Ducrot, 1987, 1989, Ingedore Koch, 2011a, 2011b, 2015).

**Base teórica de apoio:** Lucimar de Almeida (2001), Michael Bakhtin (2015), Costa Val (2006), João Wanderlei Geraldi (2003) entre outros.

**Público-alvo:** 9º ano

---

**3**

**Título:** A produção de texto no 9º ano do ensino fundamental: estudo das condições de produção textual a partir do gênero carta argumentativa

**Autor(a):** Diná Mendes de Souza Oliveira

**Orientador(a):** Prof. Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal.

**IES:** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

**Objetivo(s):** “Estudar como as condições de produção, no estudo do gênero carta argumentativa, podem contribuir para a ampliação da competência escrita dos alunos levando-os a produzirem textos eficientes e relevantes ao seu contexto social”; “Propiciar uma proposta de aula de Língua Portuguesa que considere as condições de produção de texto, de forma que o aluno relacione os seus textos às práticas sociais peculiares a seu contexto”.

**Corpus:** Produções de textos de vinte três (23) sujeitos participantes e, mediante a necessidade de um recorte, segundo a professora-pesquisadora, foram escolhidos aleatoriamente 5 textos para amostragem.

**Referências de base:** As discussões de Vanilda Salton Köche (2010) e Ingedore Koch (2009).

**Base teórica de apoio:** Mikhail Bakhtin (1992), João Wanderli Geraldi (1997).

**Público-alvo:** 9º ano

---

**4**

**Título:** O fórum de discussão no ensino da Língua Portuguesa: explorando a escrita argumentativa em artigo de opinião.

**Autor(a):** Aline Uchoa Pereira

**Orientador(a):** Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira

**IES:** Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

**Objetivo(s):** Investigar práticas interativas de leitura e escrita colaborativas e adequadas às tecnologias da informação de comunicação (TIC) com a utilização da ferramenta tecnológica fórum de discussão; analisar as interações para uma aprendizagem colaborativa e significativa de saberes linguísticos e extralinguísticos a partir do uso do fórum de discussão; analisar os multiletramentos na escola em contextos reais de comunicação, com a prática social da escrita em suportes virtuais; e desenvolver a competência comunicativa dos alunos na cultura digital, utilizando os diferentes gêneros textuais.

**Corpus:** Mensagens postadas no ambiente virtual do fórum de discussão.

**Referências de base:** Oswald Ducrot (2009) e Jean Paul Bronckart (1999).

**Base teórica de apoio:** Da base teórica fizeram parte autores com estudos sobre multiletramentos e interação digital, Roxane Rojo (2012) e Andeson e Kanuka (1998) que asseveram que a concepção de aprendizagem colaborativa baseia-se na interação e na participação ativa/colaborativa de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento, Dario Fiorentini (2004) e Hessel Bruno (2007).

**Público-alvo:** 9º ano

## 5

**Título:** Cultura popular e argumentação sobre a lenda da Pedra da Moça no município de São Miguel/RN: das memórias do contador às produções textuais em sala de aula.

**Autor(a):** Francinilda Lucinda Dantas.

**Orientador(a):** Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza.

**IES:** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

**Objetivo(s):** “Analisar processos argumentativos presentes nessa narrativa e nas narrativas subjacentes a ela, tais como hierarquização de valores, lugares da argumentação e as principais técnicas argumentativas mobilizadas, do texto-fonte (do contador) ao texto-base (produções textuais dos alunos)”; “refletir sobre o ensino da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa, com ênfase nos processos de raciocinar e expor, levando em consideração a utilização de lendas populares que estejam vinculadas à vivência da comunidade discursiva do aluno”.

**Corpus:** Quinze textos, produzidos nos anos de 2014 e 2015, mais a transcrição da fala de um contador de lendas.

**Referências de base:** Chaïm Perelman e Lucie Tyteca (2005), Olivier Reboul (2004), Antônio Suarez Abreu (2009).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2003), Barbosa (2007), Geraldi (2002), Travaglia (2001).

**Público-alvo:** A pesquisa foi aplicada durante dois anos, sendo no ano de 2014 com um público de 6º ano e em 2015 com um público de 7º ano.

## 6

**Título:** Argumentação em memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

**Autor(a):** Núbia Cristina Pessoa de Queiroz

**Orientador(a):** Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza

**IES:** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

**Objetivo(s):** “Analisar de que forma ocorrem os processos argumentativos em textos de memórias literárias produzidos por alunos do 7º e 8º anos para a Olimpíada de Língua Portuguesa em 2012, comparando textos não-premiados com textos premiados nacionalmente, considerando os objetivos delimitados para o concurso e os conteúdos e habilidades da área de língua portuguesa para esses anos do ensino fundamental”; “identificar os processos argumentativos presentes em textos de memórias literárias produzidos para a Olimpíada de Língua Portuguesa; reconhecer as teses presentes em textos de memórias literárias produzidos para a Olimpíada de Língua Portuguesa em 2012”; “comparar as técnicas e lugares argumentativos utilizados em textos de memórias literárias premiados e não-premiados em concurso nacional em 2012”; “contribuir para a elevação da qualidade das produções textuais nas aulas de língua portuguesa”.

**Corpus:** 15 textos de memórias literárias, sendo 10 de alunos (7ºs anos e 8º anos) da professora-pesquisadora e 5 de vencedores do concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro em 2012.

**Referências de base:** Perelman e Tyteca (2005), como também, Reboul (2004), Souza (2003, 2008), Fiorin (2015), Abreu (2009).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (1992), Linguística Aplicada, entre outros, Antônio Marcuschi (2008), Clara et al (2010), Schneunwly e Dolz (2010) e Brasil (1998).

**Público-alvo:** Alunos do ensino fundamental.

## 7

**Título:** Narrativas andantes da passagem da “coluna prestes” pelo município de São Miguel/RN: contexto sociocultural e argumentação no ensino de língua portuguesa.

**Autor(a):** Ana Paula Lopes

**Orientador(a):** Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza

**IES:** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

**Objetivo(s):** “Analisar os processos argumentativos presentes nos textos produzidos pelos alunos/oradores sobre a passagem da Coluna Prestes pelo município de São Miguel/RN, com base em narrativas andantes, em aulas de campo, e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa; Analisar as teses defendidas sobre a Coluna Prestes e os sentidos construídos a partir de sua passagem pelo município de São Miguel/RN; Identificar as técnicas argumentativas centrais mobilizadas pelos alunos/oradores para sustentarem e defenderem suas teses; Identificar e analisar os recursos de presença utilizados nas argumentações dos alunos/oradores; Verificar os lugares dos argumentos e a hierarquia de valores que subjaz as argumentações nos textos dos alunos/oradores; Refletir sobre a produção textual nas aulas de língua portuguesa, vinculada às narrativas andantes, ou seja, a contação da história nos lugares dos acontecimentos históricos”.

**Corpus:** 20 textos produzidos pelos alunos

**Referências de base:** Perelman e Tyteca (1996), Abreu (2002), Reboul (2004), Meyer (2007) e Souza (2003, 2008).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Geraldi (2003), Antunes (2009) entre outros.

**Público-alvo:** 7º ano

## 8

**Título:** A sistematização dos conectores contra argumentativos na concepção do material didático.

**Autor(a):** Bougleux Bomjardim da Silva Carmo

**Orientador(a):** Profa. Dra. Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro

**IES:** Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

**Objetivo(s):** Investigar como se efetiva o estudo dos marcadores discursivos (doravante MD) nos livros didáticos da Educação Básica

**Corpus:** três coleções didáticas de 8º e 9º anos, a saber, Cereja e Magalhães (2012), Discini e Teixeira (2012) e Borgatto, Bertin e Marchezi (2013), do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012.

**Referências de base:** Teoria da Relevância em Sperber e Wilson (2004), da Teoria da Argumentação na Língua, estabelecida por Anscombre e Ducrot (1994) e Ducrot (1987).

**Base teórica de apoio:** Pragmática Linguística nos termos de Portolés (1998), Alomba Ribeiro (2005), Montolío (2001), Rodrigues (1987), Grice (1975) e Dijk (2008).

**Público-alvo:** Análise de material, voltado ao 8º e 9º ano.

9

**Título:** Da argumentação no *Facebook* ao debate regrado: usando novas ferramentas na prática de textos argumentativos.

**Autor(a):** Wuilton de Paiva Ricardo

**Orientador:** Profa. Dra. Denise Barros Weiss

**IES:** Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

**Objetivo(s):** “Analisar as estratégias argumentativas utilizadas por alunos na rede social *Facebook* e em um debate regrado, em aulas de Português, na educação básica, observando-se os resultados obtidos na prática de textos argumentativos”; “Analisar, além das estratégias argumentativas utilizadas, a adequação ao gênero público da oralidade”.

**Corpus:** Perguntas escritas elaboradas pelos alunos em aulas anteriores ao debate e as respostas em gravação de vídeo sem interrupção.

**Referências de base:** Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000)

**Base teórica de apoio:** Schneuwly e Dolz (2011), Miranda (2005), Bakhtin (1997).

**Público-alvo:** 8º ano

10

**Título:** Práticas de escrita de textos argumentativos: Tumblr como ferramenta pedagógica.

**Autor(a):** Nagela Calil de Freitas

**Orientador(a):** Denise Barros Weiss

**IES:** Universidade Federal De Juiz De Fora - UFJF

**Objetivo(s):** Compreender as possíveis relações entre as práticas letradas dos alunos no ambiente virtual e a influência desse repertório na produção de texto realizada na sala de aula, observando se a exploração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) produz efeitos positivos no que diz respeito ao ensino da escrita.

**Corpus:** Os dados foram obtidos a partir do desenvolvimento de uma sequência didática cujo tema é o gênero carta argumentativa, a qual contou com a utilização da rede social Tumblr em uma de suas etapas.

**Referências de base:** -----

**Base teórica de apoio:** -----

**Público-alvo:** 9º ano

11

**Título:** Jogo de Aventura Argumentativo Caça à Fortuna

**Autor(a):** Lucimar Rodrigues de Oliveira

**Orientador(a):** Francis Arthuso Paiva

**IES:** Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

**Objetivo(s):** Produzir os documentos do jogo digital educacional Caça à Fortuna - Game Design Documents – um jogo inédito, que ensina a argumentar e que, ao mesmo tempo, tenha as características de um jogo de entretenimento

**Corpus:** -----

**Referências de base:** Koch (2011).

**Base teórica de apoio:** Os jogos digitais, segundo alguns pesquisadores, como Gee (2009).

**Público-alvo:** 9º ano

## 12

**Título:** GÊNERO TEXTUAL ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: ensino, persuasão e meio ambiente em uma escola estadual de Belém (Pará).

**Autor(a):** Tania Regina do Nascimento Monteiro.

**Orientador(a):** Leila Said Assef Mendes.

**IES:** Universidade Federal do Pará – UFPA.

**Objetivo(s):** Mostrar como o ensino da Língua Portuguesa pode levar os alunos a um agir em defesa de uma causa, unindo o trabalho com o gênero textual Anúncio Publicitário e temáticas da área da Educação Ambiental; apresentar aos alunos a relação entre a linguagem verbal e a não verbal de um anúncio publicitário e os conteúdos voltados à compreensão do gênero textual por meio de um sequência de atividades; apresentar noções sobre o Meio Ambiente/Educação Ambiental; levantar os problemas mais urgentes de agressão ao espaço escolar; criar campanha publicitária para enfrentar o problema identificado e, ainda, propiciar um ensino de Língua Portuguesa voltado ao exercício da cidadania”.

**Corpus:** Anúncios publicados em revistas de circulação nacional, produção de anúncios por partes dos educandos.

**Referências de base:** Adilson Citelli (2008), José Luiz Fiorin (2015), Ingedore Koch (2004),

**Base teórica de apoio:** Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL. MEC, 1998) e do tema transversal Meio Ambiente (BRASIL. MEC, 1998).

**Público-alvo:** Alunos da 4ª etapa da EJA.

## 13

**Título:** A argumentação em práticas de leitura e (re)escrita com alunos de 4.ª etapa da EJA de uma escola municipal de São Luís

**Autor(a):** Rosângela Diniz Soares

**Orientador(a):** Prof. Dra. Leila Assef Mendes

**IES:** Universidade Federal do Pará - UFPA

**Objetivo(s):** “Refletir acerca da concepção socio-discursiva e interacionista que norteia o estudo da língua, voltado para as práticas discursivas presentes na interação verbal, a qual só se efetua em situações reais de fala e de escrita e se materializa na forma de gêneros textuais, inclusive naqueles de viés argumentativo; identificar uso dos recursos discursivo argumentativos nas produções escritas dos alunos de 4.ª etapa da EJA; propor a realização de uma Sequência Didática com o gênero carta argumentativa para melhoria da persuasão, tendo por base os documentos oficiais e a literatura específica acerca das concepções de linguagem que devem nortear a prática pedagógica sob o ponto de vista da interação; Identificar, em estudos já realizados, estratégias de leitura e de produção textual enquanto meios de acesso à cultura e à aprendizagem inclusiva; Examinar os elementos que constituem os gêneros argumentativos, dando ênfase à gênese, em detrimento da forma nas produções escritas dos alunos da 4.ª etapa da EJA, buscando descrever os recursos discursivo-argumentativos utilizados por eles; Apresentar sugestão de atividades de produção escrita, permeadas pela leitura, que possibilitem aos alunos aperfeiçoar o senso crítico e a capacidade argumentativa”.

**Corpus:** Questionários e análise da produção escrita inicial dos alunos de dois gêneros de viés argumentativo: a carta argumentativa e a carta do leitor.

**Referências de base:** Fiorin (2015), Koch (2002), Liberali (2013).

**Base teórica de apoio:** Leonor Lopes Favero (2000), Antônio Marcuschi (2012), Geraldi (2010, 1997), William Labov (2008).

**Público-alvo:** Alunos da 4ª etapa da EJA.

## 14

**Título:** ORALIDADE EM SALA DE AULA PARA ALÉM DOS GÊNEROS INFORMAIS: uma proposta interventiva com o gênero debate de opinião

**Autor(a):** Fernando Alves de Oliveira

**Orientador(a):** Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau

**IES:** Universidade Federal da Paraíba - UFPB

**Objetivo(s):** Instrumentalizar os estudantes para a produção competente e crítica de textos orais, especialmente na modalidade formal, ensinando-os a usar a língua, de forma adequada, em todos os contextos.

**Corpus:** A análise tomou por base a comparação entre a primeira produção (cujo tema foi homofobia) e a última, considerado o trabalho desenvolvido durante os módulos.

**Referências de base:** Fiorin (2015) e Leitão (2011).

**Base teórica de apoio:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bakhtin (1997), Antunes (2003), Reyzábal (1999), Koch (2011) e Marcuschi (1997, 2007, 2010), Preti (2004) e Ramos (1997), e Ribeiro (2009).

**Público-alvo:** 9º ano

## 15

**Título:** Elementos Anafóricos como recurso argumentativo em textos de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental

**Autor:** Leonildo Leal Gomes

**Orientador(a):** Maria das Graças Soares Rodrigues

**IES:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

**Objetivos:** Analisar a relevância da intervenção do professor, durante a apropriação do gênero artigo de opinião.

**Corpus:** Por se tratar de um trabalho de intervenção, tomamos os textos dos participantes da pesquisa como objeto de análise e também as etapas da SD, por partir da premissa de texto não apenas como um produto, mas considerando sua natureza processual.

**Referências de base:** abordagem do esquema argumentativo proposto por Toulmin (2006), Adam (2011).

**Base teórica de apoio:** Mondada e Dubois (2003), Koch (2006), Conte (2003) e Neves (2006). Optamos pela pesquisa experimental, de base explicativa e interpretativista, a partir dos conceitos de sequência didática (SD) e o modelo didático de Dolz e Schneuwly (2004).

**Público-alvo:** 9º ano

## 16

**Título:** O uso de operadores argumentativos em comentários críticos de alunos de 9º ano do ensino fundamental II

**Autor(a):** Mariana Freire Rodrigues

**Orientador(a):** Dr. Maria das Graças Soares Rodrigues

**IES:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

**Objetivos:** Analisar produções (re)escritas de alunos de uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Norte, resultantes de uma intervenção pedagógica.

**Corpus:** produções (re)escritas de alunos

**Referências de base:** Ducrot (1988), Koch (2004).

**Base teórica de apoio:** Bronckart; Dolz, Schneuwly, Noverraz (2004)

**Público-alvo:** 9º ano

## 17

---

**Título:** Oralidade e letramento: o debate em sala de aula.

**Autor(a):** Carlos Bezerra do Nascimento.

**Orientador(a):** Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira.

**IES:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

**Objetivo(s):** Investigar a composição, a estrutura e o estilo verbal do gênero discursivo oral debate.

**Corpus:** Transcrição de verbalizações geradas durante o debate.

**Referências de base:** Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005); Kock (2011).

**Base teórica de apoio:** Street (1995), Soares (2004), Kleiman (2005), Oliveira (2010), Rojo (2001) Marcuschi (2005), Cançado (1994), PCN (1997).

**Público-alvo:** 9º ano

## 18

---

**Título:** A sequência argumentativa e a contra-argumentação no gênero comentário: uma proposta de sequência didática no 9º ano do Ensino Fundamental.

**Autor(a):** Sadart Vieira da Silva.

**Orientador(a):** Profa. Dra. Alessandra Castilho Ferreira da Costa.

**IES:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

**Objetivo(s):** Analisar o ensino-aprendizagem do gênero textual, o comentário, e promover práticas de escrita da sequência argumentativa que contribuíssem para que os textos produzidos pelos alunos se apresentem mais produtivos, reflexivos e argumentativos.

**Corpus:** 63 comentários em três etapas da escrita, sendo um fruto do grupo de discussão no Facebook e outras duas da reescrita em sala de aula.

**Referências de base:** Perelman; Olbrechts-Tyteca (2014), Ducrot (2009), Plantin (2008), J. M. Adam (2010, 2011).

**Base teórica de apoio:** Dolz e Schneuwly (s.d), Rossi (2011), PCN (1998), Marcuschi (2003, 2007, 2008, 2010), Kock (1990, 2007, 2011, 2015).

**Público-alvo:** 9º ano

## 19

---

**Título:** Produção de textos escritos no ensino fundamental: o ensino-aprendizagem do artigo de opinião

**Autor(a):** Talita Goulart Ferreira

**Orientador(a):** Gerson Rodrigues da Silva

**IES:** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

**Objetivo(s):** Discutir e analisar o desenvolvimento da escrita argumentativa

**Corpus:** Produções textuais dos alunos

**Referências de base:** -----.

**Base teórica de apoio:** Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), PCN (1998).

**Público-alvo:** 9º ano.

## 20

**Título:** Retórica, argumentação e *Facebook*: práticas de leitura e escrita para o 9º ano do Ensino Fundamental.

**Autor(a):** Maria Edriana dos Santos Rocha.

**Orientador(a):** Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano

**IES:** Universidade Federal de Sergipe – UFS.

**Objetivo(s):** Desenvolver um método de ensino que envolva a rede social *Facebook* como recurso para estimular o uso de estratégias e técnicas de retórica e de argumentação em postagens autorais e comentários do *Facebook*, configurando o início de um exercício para a argumentatividade, a ser aprofundado com outros textos maiores e mais complexos.

**Corpus:** Dados obtidos em postagens autorais e comentários em um grupo da rede social *Facebook*, isto por meio de atividades que não propunham apenas exercícios “meramente linguísticos, pois tinham em vista a organização do discurso persuasivo”.

**Referências de base:** Amossy (2013), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), Meyer (2008).

**Base teórica de apoio:** Araújo (2008), Bazerman (2011), Charaudeau (2014), Zilberman (2012), entre outros.

**Público-alvo:** 9º ano

## 21

**Título:** Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral do 9º ano.

**Autor(a):** Nadja Souza Ribeiro.

**Orientador(a):** Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo.

**IES:** Universidade Federal de Sergipe - UFS

**Objetivo(s):** Possibilitar o desenvolvimento de capacidades argumentativas orais em sala de aula a partir de um debate regrado.

**Corpus:** Transcrição das produções orais (produção inicial e produção final).

**Referências de base:** Perelman e O.-Tyteca (2005), Leitão (2011) e Pontecorvo (2005).

**Base teórica de apoio:** Dolz, Schneuwly e Pietro (2010) e Cosson (2014b)

**Público-alvo:** 9º ano

## 22

**Título:** TEMAS TRANSVERSAIS EM TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: uma experiência a partir do uso das NTDIC.

**Autor(a):** Edineide de Santana Cardoso da Silva.

**Orientador(a):** Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano.

**IES:** Universidade Federal de Sergipe – UFS.

**Objetivo(s):** Comprovar que o apoio pedagógico das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC) se dá de forma bastante positiva. Nesse sentido, busca “comparar a produção de texto dissertativo-argumentativo de alunos antes e depois de eles utilizarem tais ferramentas como meios facilitadores da produção textual, em termos de conteúdo”.

**Corpus:** 11 pares de redações dissertativo-argumentativas produzidas pelos sujeitos envolvidos.

**Referências de base:** Perelman e Tyteca (2005), Koch (1993), Mosca (2001).

**Base teórica de apoio:** Almeida (2005), Bakhtin (2003), Cavalcante (2012).

**Público-alvo:** 9º ano (4ª etapa da EJAEF).

## 23

**Título:** A valorização da imagem do orador no discurso como pressuposto para a consolidação do *ethos* discursivo

**Autor(a):** Maria Angélica de Amorim Correia

**Orientador(a):** Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano

**IES:** Universidade Federal de Sergipe – UFS.

**Objetivo(s):** Observar a atuação do *ethos* discursivo em alunos do ensino fundamental maior e a sua imbricação com a valorização da imagem do orador numa situação de discurso.

**Corpus:** Entrevistas gravadas em vídeos.

**Referências de base:** Adam (2013), Amossy (2013), Guimarães (2001, 2009).

**Base teórica de apoio:** Discini (2013), Haddad (2013), Maingueneau (2011).

**Público-alvo:** 8º ano do ensino fundamental.

## 24

**Título:** Argumentação e persuasão na sala de aula: o gênero propaganda

**Autor(a):** Márcia Cristina Maia Coelho

**Orientador(a):** Prof. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano

**IES:** Universidade Federal de Sergipe - UFS

**Objetivo(s):** Destacar a importância da retórica para a compreensão, interpretação, análise e produção de textos em sala de aula, possibilitando que a vivência no ambiente educacional se transforme em momentos de aprendizagem com ampliação de conhecimentos e não apenas de reprodução.

**Corpus:** Obtido no primeiro momento por meio de questionamentos orais e depois por meio da produção de texto sobre o gênero, análise propagandas produzidas pelos alunos.

**Referências de base:** Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Reboul (2004).

**Base teórica de apoio:** Schneuwly e Dolz

**Público-alvo:** 8º ano (EJAEF)

## 25

**Título:** Uma abordagem dos operadores argumentativos em artigos de opinião: uma proposta de sequência didática para o 9º ano

**Autor(a):** Caroline Schwarzbald.

**Orientador(a):** Maria Aparecida Resende Ottoni

**IES:** Universidade Federal de Uberlândia - UFU

**Objetivo(s):** Desenvolver a competência argumentativa escrita de alunos de uma turma do ensino fundamental em textos do gênero artigo de opinião por meio do uso dos operadores argumentativos.

**Corpus:** Duas versões de produções textuais de 28 alunos.

**Referências de base:** DUCROT (1989) e KOCH (2007).

**Base teórica de apoio:** Trajetória histórica da disciplina Língua Portuguesa (BARROS, 2008; FÁVERO, 2009). Mudanças e novas perspectivas de ensino e letramento (KLEIMAN, 1995; 2005; MARCUSCHI, 2004; GERALDI, 2004; SOARES, 2009). Gênero discursivo (BAKHTIN, 2003).

**Público-alvo:** 9º ano

## 26

---

**Título:** Argumentação em artigo de opinião: uma proposta metodológica para o ensino da produção textual

**Autor(a):** Maxsilane dos Santos Ferreira

**Orientador(a):** Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos

**IES:** Universidade do Estado da Bahia - UNEB

**Objetivo(s):** “Desenvolver o uso de estratégias argumentativas ao produzir um artigo de opinião”; “desenvolver uma proposta metodológica sobre argumentação e suas técnicas voltadas à produção de artigo de opinião”

**Corpus:** Primeiro momento foi realizado uma avaliação diagnóstica discursiva, produção inicial e a reescrita da produção inicial.

**Referências de base:** Meyer (2011), Plantin (2008).

**Base teórica de apoio:** Schneuwly & Dolz (2004).

**Público-alvo:** 9º ano.

## 27

---

**Título:** O fórum e o chat no *Facebook*: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual.

**Autor(a):** Erikson de Carvalho Martins

**Orientador(a):** Profa. Dra. Valquíria Claudete Machado Borba.

**IES:** Universidade do Estado da Bahia - UNEB

**Objetivo(s):** Propor atividades de produção textual com o uso do fórum e do chat no *Facebook* para o desenvolvimento da argumentação nas produções escritas; identificar e analisar as características dos gêneros digitais fórum e chat produzidos no *Facebook*; verificar se discussões temáticas e produções textuais propostas com os gêneros fórum e chat no *Facebook* podem levar ao aprimoramento do nível de argumentação nas produções escritas dos estudantes.

**Corpus:** Os comentários nos gêneros digitais fórum e chat produzidos na rede social *Facebook* e as produções textuais do gênero dissertação argumentativa produzidas anteriormente (produções iniciais) às oficinas desenvolvidas, sendo, posteriormente, reformuladas (produções finais) pelos estudantes para publicação em uma página do *Facebook*.

**Referências de base:** Ducrot (2009), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Guimarães (1987), Koch (2013), Leitão (2011) e Massmann (2010).

**Base teórica de apoio:** Bezerra (2013), Marcuschi (2010), Mercado (2004), Paiva e Rodrigues Jr. (2007), Soares (2002), Xavier (2005, 2011, 2012).

**Público-alvo:** 9º ano

## 28

---

**Título:** A progressão temática em textos argumentativos de alunos do ensino fundamental

**Autor(a):** Vanessa Luciana dos Santos

**Orientador(a):** Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepumuceno

**IES:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Objetivo(s):** Apresentar estratégias de intervenção, com o propósito de desenvolver habilidades dos alunos para buscar sanar dificuldades em ordenar e organizar ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto progrida tematicamente.

**Corpus:** *Corpus* foi constituído de duas versões em momentos distintos de registro textual do artigo de opinião produzido pelos alunos.

**Referências de base:** Perelman e O.-Tyteca (2005).

**Base teórica de apoio:** Linguística textual (KOCH; TRAVAGLIA, 1995; KOCH; ELIAS, 2012; KOCH, 2013) e da Semiologia da Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 2009).

**Público-alvo:** 6º ano

## 29

**Título:** Redes sociais: possibilidades para desenvolvimento de práticas argumentativas.

**Autor(a):** Leila Tupinambá Silva

**Orientador(a):** Profa. Dra. Fábila Magali Santos Vieira

**IES:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Objetivo(s):** Analisar as contribuições das redes sociais como recurso pedagógico no desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos argumentativos nas séries finais do Ensino Fundamental

**Corpus:** Produção inicial, produção final e comentários realizados no grupo fechado criado na rede social *Facebook*.

**Referências de base:** Koch (1996), Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca (1996).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (1997), Coscarelli (2005), Xavier (2005; 2009), Silva (2002), Recuero (2009), Charaudeau (2010).

**Público-alvo:** 9º ano

## 30

**Título:** Oralidade e argumentação em foco: uma experiência didática com o gênero textual júri simulado.

**Autor(a):** Alberto Felix da Hora

**Orientador(a):** Profa. Dra. Silvania Núbila Chagas

**IES:** Universidade de Pernambuco - UPE

**Objetivo(s):** Proporcionar a vivência de práticas referentes ao ensino dos recursos não-linguísticos da oralidade (movimentação, vestimenta, postura corporal, gestos e expressões fisionômicas) e dos recursos linguísticos da argumentação oral (uso de operadores argumentativos, linguagem persuasiva, capacidade de refutação, citações, exemplificações, analogias, entre outros recursos).

**Corpus:** Uma gravação de áudio e vídeo realizada por profissional da área de filmagem, totalizando 1 hora e 15 minutos de gravações.

**Referências de base:** Koch (2011, 2012), Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca (1996), Pinto (2010).

**Base teórica de apoio:** Marcuschi (2005, 2008), Bronckart (1999) e embasada em Bakhtin ([1953], 1979), a sequência didática conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

**Público-alvo:** 9º ano

## 31

**Título:** Produção escrita: o artigo de opinião no desenvolvimento da capacidade argumentativa no 9º ano.

**Autor(a):** Ecia Mônica Leite de Lima Freitas

**Orientador(a):** Profa. Dra. Jaciara Josefa Gomes

**IES:** Universidade de Pernambuco - UPE

**Objetivo(s):** Investigar como desenvolver habilidades de escrita do texto argumentativo, a partir de um gênero textual específico – o artigo de opinião – e da realização de uma proposta teórico-metodológica – a sequência didática

**Corpus:** seleção de 10 textos entre 30 produções textuais do gênero artigo de opinião.

**Referências de base:** Ducrot (1999, 2001 apud PINTO, 2010; BRISTOT, 2010).

**Base teórica de apoio:** Bronckart (1999), Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), e Marion Carel (1994, 2001 apud PINTO, 2010; BRISTOT, 2010), e nos estudos de texto de Bazerman (2007, 2011a, 2011b) e Marcuschi (2002, 2006, 2008).

**Público-alvo:** 9º ano

## 32

**Título:** Blog como estratégia pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa: comentários em cena

**Autor(a):** Maria Alcione Gonçalves da Costa

**Orientador(a):** Profa. Dra. Jaciara Josefa Gomes

**IES:** Universidade de Pernambuco - UPE

**Objetivo(s):** Apresentar possibilidades do uso do blog como estratégia pedagógica para o ensino da produção escrita de comentários, com vistas ao desenvolvimento da argumentação e à ampliação do letramento digital dos alunos.

**Corpus:** Composto por comentários extraídos do blog das turmas, apontando os traços genéricos, os indícios de colaboração e os níveis de argumentação presentes nos comentários produzidos pelos alunos.

**Referências de base:** Adam (2011), Abreu (2004), Ferreira (2010).

**Base teórica de apoio:** Gomes (2005), Gomes e Lopes (2007), Miller (2012), Bazerman (2011a) e Swales (1990), Dolz e Schneuwly (2011).

**Público-alvo:** 9º ano

## 33

**Título:** Argumentação e cidadania no artigo de opinião em sala de aula

**Autor(a):** Maria de Fátima Rodrigues da Silva Paulino

**Orientador(a):** Sheilla Vieira de Camargo Grillo

**IES:** Universidade de São Paulo - USP

**Objetivo(s):** Investigar as atividades do professor com gêneros argumentativos em sala de aula e analisar em que medida a preparação dessas atividades contribuem com a escrita do gênero artigo de opinião por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

**Corpus:** Duas versões de produções textuais (produção inicial e produção final).

**Referências de base:** Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996).

**Base teórica de apoio:** Bakthin (2003), Marcuschi (2008), Rojo (2000), Schneuwly e Dolz (2004), Rodrigues (2000), Brakling (2000), Antunes (2003) e Galdi (1991).

**Público-alvo:** 9º ano.

34

**Título:** O ensino do artigo de opinião - das teorias às atividades didáticas dos apostilados da rede pública paulista.

**Autor(a):** Sílvia Mamede de Carvalho

**Orientador(a):** Profa. Dra. Zilda Gaspar de Oliveira Aquino

**IES:** Universidade de São Paulo - USP

**Objetivo(s):** Conhecer e explicitar de que modo os alunos do 9º ano são orientados quanto a aprendizagem do gênero artigo de opinião e quais resultados se observam quanto aos textos produzidos por esses alunos.

**Corpus:** Material apostilado da rede pública estadual de São Paulo e seis artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano.

**Referências de base:** Olbrechts-Tyteca (2005), Amossy (2011), Aquino (1997) e Koch (2011).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2011 [1959-61]), Koch (2012, 2013, 2014).

**Público-alvo:** 9º ano

## Dados complementares dos TFC de 2016

1

**Título:** Da teoria à prática: A produção do texto dissertativo-argumentativo com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, Campo Grande-MS.

**Autor(a):** Helder Sousa Pimenta

**Orientador(a):** Maria Leda Pinto

**IES:** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

**Objetivo(s):** Possibilitar o domínio do uso de elementos de coesão, argumentação e construção do sentido desse gênero, proporcionando que esses estudantes ingressem no ensino médio com maiores possibilidades de sucesso em suas produções dos diversos gêneros discursivos/textuais, em sua vida escolar e social, e na realização do ENEM

**Corpus:** A produção textual de três estudantes.

**Referências de base:** No texto, desde o resumo (palavras-chave), a análise são feitas menções a argumentação, porém não encontrei estudos teóricos que apoiem.

**Base teórica de apoio:** na Teoria dos Gêneros de Bakhtin (2003) e na Teoria das Sequências Didáticas, de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), entre outras

**Público-alvo:** 8º e 9º ano do ensino fundamental.

2

**Título:** Poesia, Reflexão e Argumentação No Ensino Fundamental II.

**Autor(a):** Mayara Myrthes Henriques Santos

**Orientador(a):** Juarez Nogueira Lins

**IES:** Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

**Objetivo(s):** analisar as contribuições do gênero poema para a formação de leitores reflexivo/críticos, a partir do diálogo entre o texto poético e o discurso argumentativo.

**Corpus:** Textos produzidos na última etapa da intervenção.

**Referências de base:** Koch (2015), Maingueneau (2001).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (1998, 2006), Amarilha (2012), Cosson (2014), Filipouski (2006), Pinheiro (2002) entre outros.

**Público-alvo:** 9º ano

---

**3**

**Título:** Argumentação e aspectos da cultura religiosa no ensino de Língua Portuguesa: teses e valores em produções textuais de alunos do 9º ano.

**Autor(a):** Mara Rúbia Pereira dos Santos

**Orientador(a):** Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza

**IES:** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

**Objetivos:** Analisar o discurso de alunos do 9º ano, a partir de artigos de opinião escritos por eles sobre uma temática de sua própria localidade, no caso o “Sumiço da santa”.

**Corpus:** O *corpus* da pesquisa é constituído por dez artigos de opinião produzidos pelos alunos acerca de uma temática de interesse de sua própria localidade o “Sumiço da santa”.

**Referências de base:** Perelman e Tyteca (2005), Abreu (2009), Souza (2003; 2008)

**Base teórica de apoio:** Leal e Morais (2006), Liberali (2013), Pontecorvo (2005), entre outros.

**Público-alvo:** 9º ano

---

**4**

**Título:** IRACEMA EM SALA DE AULA: um estudo da argumentação em produções textuais do Ensino Fundamental.

**Autor:** Ana Rosa Angelim Saldanha Carvalho.

**Orientador:** Prof. Dr. Gilton Sampaio Souza (UFRN)

**Coorientadora:** Profa. Dra. Maria Edniza Oliveira Moreira (UFC)

**IES:** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

**Objetivos:** Analisar, os processos argumentativos presentes nos textos dos educandos, aliando o estudo da argumentação ao contexto sócio-cultural.

**Corpus:** 15 redações escolares.

**Referências de base:** Perelman e Tyteca (2014).

**Base teórica de apoio:** Abreu (2009), Reboul (2004) e Souza (2003, 2008).

**Público-alvo:** 6º ano

---

**5**

**Título:** Produção Textual do Gênero Carta do Leitor no Ensino Fundamental

**Autor(a):** Tatiana Soares Gomes

**Orientador:** Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo

**IES:** Universidade Estadual do Piauí - UESPI

**Objetivos:** contemplar nas práticas didáticas o ensino de gêneros dos mais variados domínios discursivos, de modo amplo e contínuo, para que se possa proporcionar aos alunos uma melhor apropriação de suas características estruturais, linguísticas e funcionais ao longo da vida escolar.

**Corpus:** *Corpus* constituído de 22 (vinte e duas) produções

**Referências de base:** Adam (2011); Koch (2011); Charaudeau (2014), para nos embasarmos quanto a linguagem argumentativa e as sequências tipológicas

**Base teórica de apoio:** Estudos de Bakhtin (1997) e Bronckart (2003) para o estudo de gêneros numa perspectiva sociointeracionista da linguagem e Alves Filho (2011), como apoio teórico sobre a estrutura e aspectos que envolvem o processo de produção da carta do leitor, dentre outras contribuições

**Público-alvo:** 6º ano

## 6

**Título:** A FORMAÇÃO DO LEITOR/PRODUTOR DE TEXTOS COMO SUJEITO CRÍTICO: proposta de ação pedagógica em uma turma do 8º ano do ensino fundamental.

**Autor(a):** Wanderlúcia Reis de Menezes.

**Orientador(a):** Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Souto Maior

**IES:** Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

**Objetivo(s):** Identificar as práticas de leitura e escrita dos alunos; observar indícios de compreensão responsiva ativa em suas produções em sala de aula; identificar marcas de argumentação nessas produções; elaborar propostas de ensino que possam contribuir para o desenvolvimento da criticidade do educando.

**Corpus:** Produção textual (leitura/produção).

**Referências de base:** Koch (2000; 2001; 2003); Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

**Base teórica de apoio:** Formação do leitor/produzidor de textos como sujeito crítico (FREIRE, 1989; 2011), processo dialógico (BAKHTIN, 2006), pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2003; 2005), desenvolvimento da autonomia relativa (ZOZZOLI, 2003; 2007).

**Público-alvo:** 8º ano.

## 7

**Título:** Sujeito, Língua e Discurso no Trabalho com Textos “Argumentativos” em Sala de Aula.

**Autor(a):** Neyla Priscila Rodrigues dos Santos

**Orientador(a):** Helson Flávio da Silva Sobrinho

**IES:** Universidade Federal de Alagoas – UFAL

**Objetivo(s):** Analisar discursivamente como se processam as relações entre sujeito, língua e discurso no trabalho com textos argumentativos no espaço da sala de aula.

**Corpus:** Foi constituído a partir de respostas a um questionário semiestruturado e de produções textuais dos alunos acerca de uma temática polêmica: “Racismo no Brasil”.

**Referências de base:** Maingueneau (2011) e Orlandi (2013).

**Base teórica de apoio:** Brandão (2012). Florêncio et al (2009), Orlandi (2013), Pêcheux (2014), Silva Sobrinho (2011), Voese (2005), Freire (2011), Mészáros (1997), entre outros.

**Público-alvo:** 9º ano

## 8

**Título:** ARTIGO DE OPINIÃO: subsídios teórico-metodológicos aplicáveis ao 9º ano do ensino fundamental.

**Autor(a):** Francisco Sergio Bertoldo do Nascimento

**Orientador(a):** José Wanderley Alves de Sousa

**IES:** Universidade Federal de Campina Grande - UMFCG

**Objetivo(s):** Discorrer sobre o trabalho com os gêneros textuais, especificamente, o artigo de opinião, fundamentada na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012) e pelos aportes teóricos de Marcuschi (2008), Bazerman (2011) e Schneuwly e Dolz (2004), estudos argumentativos como atividade discursiva (Koch, 2011; Koch e Elias, 2016).

**Corpus:** Produções textuais.

**Referências de base:** Os estudos argumentativos como atividade discursiva (Koch, 2011; Koch e Elias, 2016).

**Base teórica de apoio:** Bronckart (2012), Marcuschi (2008), Bazerman (2011) e Schneuwly e Dolz (2004).

**Público-alvo:** 9º ano

## 9

**Título:** A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA: uma proposta de jogo digital como ferramenta de ensino-aprendizagem

**Autor(a):** Daniela Cristina Sales Portela

**Orientador(a):** Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal

**IES:** Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

**Objetivo(s):** Desenvolver um objeto de aprendizagem do tipo jogo digital para o ensino de estratégias argumentativas.

**Corpus:** O jogo digital e módulo didático foram produzidos com base em pesquisas na internet e leitura de artigos.

**Referências de base:** Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005); Ruth Amossy (2000, 2006, 2011), cuja proposta é articular Retórica, Nova Retórica e Análise do Discurso; Koch (1984, 1996, 2000), Abreu (2009) e Fiorin (2014/2015).

**Base teórica de apoio:** jogos digitais (RIBEIRO, 2013), jogos (HUIZINGA, 2004).

**Público-alvo:** 9º ano

## 10

**Título:** ARTIGO DE OPINIÃO: em busca da leitura e escrita significativa no ensino fundamental

**Autor(a):** Eliane Aparecida de Moraes Della Vecchia

**Orientador(a):** Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

**IES:** Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS

**Objetivo(s):** Como objetivo geral, propõe a desconstrução de significados/conceitos estabilizados tendo em vista a melhoria nas práticas de leitura e de escrita pela mediação do professor. Quanto aos específicos, busca: 1) analisar se há avanço na leitura e como contribuir para a produção de textos argumentativos e estruturados (coesão, coerência e progressão temática); e 2) discutir se o aluno constrói seu discurso permeado por interações e valores vigentes no seu meio, concebendo a linguagem enquanto função social interativa.

**Corpus:** Produção de 15 artigos de opinião, sendo analisados 5.

**Referências de base:** Koch (2014).

**Base teórica de apoio:** Elias (2015) e Cavalcante (2013) sobre ensino e referenciação. Coracini (1995), Orlandi (2007) e Geraldi (1997; 2010) sobre sujeito e discurso, bem como recorremos a Rojo (2004); Marcuschi (2008) e Bakhtin (2003) sobre gêneros textuais/discursivos

**Público-alvo:** 9º ano

## 11

**Título:** A PRODUÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: a construção da contra-argumentação mediada por operadores de conformidade e contraposição.

**Autor(a):** João Batista da Silva Barros

**Orientador(a):** Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau

**IES:** Universidade Federal da Paraíba - UFPB

**Objetivo(s):** Levar aos alunos além de produzirem artigos de opinião, possibilitar-lhes situações de estudo e reflexão sobre o uso dos operadores de conformidade e contraposição não exclusivamente pelo viés classificatório, mas por suas possibilidades de uso efetivo no texto para a evidenciação e/ou contraposição de argumentos

**Corpus:** 12 textos (6 versões iniciais e 6 versões finais).

**Referências de base:** Carel (2002), Ducrot (1987, 2009), Freitas (2008), Nascimento (2012), Nunes (2016), Pacheco (2016), Perelman (1987).

**Base teórica de apoio:** Antunes (2003, 2007), Callou (2014), Franchi (2006), Geraldi (2003), Neves (2007, 2012, 2014), Silva (2001), Bakhtin (2011), Bräkling (2000), Bronckart (2006, 2012), Kersch (2014), Koch (2011), Koch e Elias (2016), Nascimento (2012), Rodrigues (2000).

**Público-alvo:** 9º ano

## 12

**Título:** ARGUMENTAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR-ESCRITOR: processos de (re)significação do dizer na era digital.

**Autor(a):** Glauce Correa Antunes

**Orientador(a):** Isabel Cristina Franca dos Santos Rodrigues

**IES:** Universidade Federal do Pará - UFPA

**Objetivo(s):** Verificar em que sentido a escrita do gênero discursivo carta mobiliza diferentes saberes ao ser utilizado em práticas escolares centradas o mais próximo possível das situações languageiras dos alunos.

Discutir, a partir das perspectivas relacionadas à interação verbal e gêneros discursivos postuladas por Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2004) e Geraldi (1997) e concepções de leitura e escrita propostas por Kleiman (2013) e Antunes (2005; 2009, 2012), de que maneira podemos contribuir para ampliar as competências de leitura e escrita, promovendo a utilização contextual do gênero do discurso escolhido, a saber, a carta.

**Corpus:** cartas manuscritas e postagens no *Facebook* produzidas pelos alunos envolvidos na pesquisa.

**Base teórica de apoio:** Rojo e Barbosa (2015); Rojo (2013) e Araújo e Leffa (2016) no tocante ao uso de novas tecnologias na escola. Lopes-Rossi (2011) e Solé (1998), por Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2004) e Geraldi (1997) e concepções de leitura e escrita propostas por Kleiman (2013) e Antunes (2005; 2009, 2012),

**Público-alvo:** 8º ano

## 13

**Título:** Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental: a escrita como prática social.

**Autor(a):** Andrezza Soares Espínola de Amorim

**Orientador(a):** Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento

**IES:** Universidade Federal da Paraíba - UFPB

**Objetivo(s):** Instrumentalizar os alunos para reconhecerem e produzirem o gênero carta de solicitação a partir de seu funcionamento linguístico-discursivo e de seu uso social, investigando o desenvolvimento de habilidades e estratégias argumentativas, a partir da proposta de produção textual contextualizada do gênero e subsidiada por uma sequência didática.

**Corpus:** Contando com 10 (dez) alunos voluntários, o *corpus* da nossa análise foi composto pela primeira e pela última versão dos textos por eles produzidos durante a aplicação da Sequência.

**Referências de base:** Ducrot (1989), Bretton (1999), Kock (2006).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2011) e Marcuschi (2010), no que diz respeito à concepção de gênero discursivo/textual, e Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011), , no que se refere às Sequências Didáticas.

**Público-alvo:** 9º ano

## 14

**Título:** A ESCRITA ARGUMENTATIVA: uma proposta de ensino para os anos finais do ensino fundamental

**Autor(a):** Jaklini Medeiros Costa

**Orientador(a):** Sulemi Fabiano Campos

**IES:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

**Objetivo(s):** Desenvolver a competência argumentativa dos alunos desse nível de ensino (8º ano), por meio da produção escrita

**Corpus:** Constitui como *corpus* quinze textos, entre setenta e um textos produzidos pelos alunos.

**Referências de base:** Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Reboul (2004).

**Base teórica de apoio:** Tem como base teórica Geraldini (2003, 2005, 2015) sobre o ensino de Língua Portuguesa; Abreu (2009), Koch (2011), Cervoni (1989), Bronckart (2009), Neves (2013), Castilho e Castilho (2002), Nascimento (2010), entre outros, com relação às estratégias argumentativas; Sequência didática propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lopes-Rossi (2011); o trabalho de intervenção com a reescrita textual Ruiz (2010).

**Público-alvo:** 8º ano.

## 15

**Título:** O uso dos operadores argumentativos em artigos de opinião: uma intervenção com alunos do 9º ano do ensino fundamental.

**Autor(a):** Josefa Cleide Araújo de Almeida

**Orientador(a):** Mario Lourenço de Medeiros

**IES:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

**Objetivo(s):** Capacitar os alunos do 9º ano para articular melhor seus argumentos ao produzirem textos do gênero artigo de opinião, por meio dos operadores argumentativos.

**Corpus:** produções de artigos de opinião.

**Vertente teórica de argumentação:** Ducrot (1977), Koch (2011).

**Base teórica de apoio:** Macuschi (2008), Bakhtin (2003) e Antunes (2010), entre outros.

**Público-alvo:** 9º ano

## 16

**Título:** O TRABALHO COM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO NONO ANO: da avaliação externa à reflexão sobre as práticas escolares

**Autor(a):** Laeiglea Bezerra de Souza

**Orientador(a):** Profa. Dra. Ângela Valéria Alves de Lima.

**IES:** Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

**Objetivo(s):** Investigar as causas do baixo desempenho do nono ano do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE no teste de proficiência em leitura do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE); identificar as concepções dos professores de Língua Portuguesa da escola no que concerne o trabalho com a argumentação na sala de aula; descrever as características das regências, detectando o lugar dos textos argumentativos nas práticas de leitura escolar; identificar os tipos de atividades com textos argumentativos nas aulas; identificar as habilidades focalizadas pelos professores ao explorarem textos argumentativos nas aulas.

**Corpus:** Observação livre, diário de campo, questionário aberto.

**Referências de base:** Ducrot (1980), Fiorin (2015), Koch (1987, 2006), Leal (2006).

**Base teórica de apoio:** Luckesi (2008; 2012), Sousa (1998) e Horta Neto (2010) sobre as avaliações interna e externa; Libâneo e Oliveira (2003), Sacristán (2000), Arroyo (1999) e Bonamino e Sousa (2012) sobre a relação entre o currículo e a Matriz de Referência; Marcuschi (2012), Schneuwly e Dolz (2004), Antunes (2005) e Koch e Fávero (1987) sobre gêneros, tipos textuais e a argumentação; por fim, discutimos a pesquisa da Fundação Victor Civita (2011) e os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002) sobre a formação continuada no país.

**Público-alvo:** 9º ano

## 17

**Título:** ESTRATÉGIAS PARA A REFORMULAÇÃO DA TIPOLOGIA TEXTUAL NA ESCOLA: da sequência expositiva para a argumentativa

**Autor(a):** Gisele Marques Alves dos Santos

**Orientador(a):** Roza Maria Palomanes Ribeiro

**IES:** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ

**Objetivo(s):** Proporcionar ao educando a ampliação de sua capacidade metacognitiva de tal forma que conseguisse, conscientemente, lançar mão de estratégias para melhorar sua argumentação. Como objetivos específicos, buscou-se: 1. Verificar os principais problemas relacionados à habilidade argumentativa na escrita dos alunos; 2. Elaborar atividades de mediação pedagógica voltadas para as questões identificadas nos textos dos estudantes, tendo como base teorias e propostas de trabalho da área da metacognição; 3. Aplicar tais atividades e analisar os resultados obtidos.

**Corpus:** Produções textuais dos alunos atendidos

**Referências de base:** -----

**Base teórica de apoio:** Flavell (1979).

**Público-alvo:** 7º ano

## 18

**Título:** Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental

**Autor(a):** Josefa Almeida da Silveira

**Orientador(a):** Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano

**IES:** Universidade Federal de Sergipe - UFS

**Objetivo(s):** Propor o desenvolvimento da capacidade do senso crítico, da leitura reflexiva, da organização das ideias, habilitando alunos do Ensino Fundamental (9º ano) para a competência da comunicação argumentativa, com atividades textuais orais e escritas, a partir do entendimento de língua enquanto forma de interação, visando à otimização da capacidade de análise e à construção da argumentação no discurso político.

**Corpus:** Transcrição de entrevistas realizadas, análises de discursos políticos parte dos alunos e produção de carta aberta.

**Referências de base:** Aristóteles (2013), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Grácio (2010, 2013), Koch (2011, 2012, 2015).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (1997, 1981), Fiorin (2015), Fulaneti e Bueno (2013), Marcuschi (2008), Osakabe (2002), os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

**Público-alvo:** 9º ano

## 19

**Título:** Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental

**Autor(a):** Rosana Santos de Souza

**Orientador(a):** Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo

**IES:** Universidade Federal de Sergipe - UFS

**Objetivo(s):** O trabalho analisa as estratégias argumentativas e multimodais localizadas em anúncios publicitários, visando a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos artifícios persuasivos utilizados na construção desse gênero e para a assunção de posicionamentos críticos por estudantes de educação básica.

**Corpus:** Obtido por meio da aplicação de questionários antes e durante o desenvolvimento do projeto, pré-testes, gravações das aulas e análise da testagem do produto final desta pesquisa: o quiz digital.

**Referências de base:** A argumentação, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Reboul (1998) e Meyer (2007).

**Base teórica de apoio:** Freire (1996); Bazerman (2005, 2007, 2011, 2015), Kress e Van Leeuwen (2000 [1996]).

**Público-alvo:** 9º ano

## 20

**Título:** A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação

**Autor(a):** Roberto de Araújo Alves

**Orientador(a):** Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano

**IES:** Universidade Federal de Sergipe - UFS

**Objetivo(s):** Levar o estudante a reconhecer a habilidade argumentativa dos falantes de sua língua materna, independente do prestígio social e a utilizá-la de forma eficaz, através de atividades focadas na linguagem persuasiva.

**Corpus:** Discursos das bordadeiras, coletados por meio de entrevistas: 39 minutos de gravação.

**Referências de base:** Aristóteles (s/d; edição de 2013), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Fiorin (2015), Plantin (2008), Ferreira (2010), entre outros.

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2011), Favero et al (2012), Marcuschi (2010) entre outros.

**Público-alvo:** 6º ano

## 21

**Título:** PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO: uma proposta metodológica para desenvolver a habilidade de argumentar

**Autor(a):** Rejane Luci Silva da Costa Knoth

**Orientador(a):** Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos

**IES:** Universidade do Estado da Bahia - UNEB

**Objetivo(s):** O trabalho tem como elemento norteador o Projeto de Desenvolvimento Profissional elaborado pelo professor-formador, objetivando a construção de uma identidade do profissional docente, com a finalidade de promover a qualidade da sua prática à luz dessas concepções: reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação.

**Corpus:** Narrativa autobiográfica, atividade diagnóstica realizada com os discentes com o mesmo tema da proposta: o desenvolvimento da habilidade de argumentar nas produções textuais escritas, questionários.

**Referências de base:** Perelman (2005), Toulmin (2006), Olbrechts-Tyteca (2002, 2005), Meyer (1996) e Plantin (2008).

**Base teórica de apoio:** Donald Schön (2000). Além dele, os teóricos Vygotsky (2000), Paulo Freire (2015), Dolz e Schneuwly (2004), Bakhtin (2011), Koch (2002, 2005), Kleiman (2004), Marcuschi (2003, 2008), Rojo (2012) e Soares (2004).

**Público-alvo:** 9º ano

## 22

**Título:** A escrita/produção do gênero artigo de opinião na educação de jovens e adultos

**Autor(a):** Ivan Vale de Sousa

**Orientador(a):** Prof. Dr. Paulo da Silva Lima.

**IES:** Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

**Objetivo(s):** a) investigar os discursos produzidos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA); b) analisar como as vozes e os saberes dos estudantes da EJA são recepcionados e valorizados pela escola; c) trabalhar o gênero textual artigo de opinião com uma turma de 4ª etapa da modalidade educacional da EJA d) realizar uma Sequência Didática (SD) no estudo do gênero; e) produzir o gênero artigo de opinião com os educandos; f) descrever as etapas da SD e o envolvimento dos estudantes na proposta; g) identificar nas produções discentes a utilização de operadores argumentativos; h) analisar os artigos e a efetivação da proposta metodológica a partir do gênero destacado e, por fim, i) publicar as produções nos suportes mural didático e blog, atribuindo à intervenção o propósito sociocomunicativo.

**Corpus:** 14 textos produzidos pelos discentes e um questionário semiestruturado de contextualização da turma realizado por 22 discentes.

**Referências de base:** Perelman; Olbrechts-Tyteca (1999); Abreu, (2000); Leitão; Damianovic, (2011); Koch (2011); Fiorin (2015),

**Base teórica de apoio:** Gadotti; Romão (2001); Mollica; Leal (2009), Schneuwly; Dolz; Noverraz (2004); Marcuschi (2008) entre outros.

**Público-alvo:** EJA – 4ª etapa da modalidade

## 23

**Título:** A oralidade na sala de aula com o gênero debate.

**Autor(a):** Maria Lucia Jesus de Oliveira dos Santos

**Orientador(a):** Monalisa dos Reis Aguiar Pereira

**IES:** Universidade do Estado da Bahia - UNEB

**Objetivo(s):** Desenvolver as competências comunicativas orais dos estudantes em situação formal de uso da linguagem na produção do gênero debate.

**Corpus:** Informações empregadas nos questionários (professor-aluno), atividades diagnósticas aplicadas, gravações e transcrições nos trabalhos concernentes a pesquisa, registros de campo.

**Referências de base:** Koch (1984), Guimarães (2009), Ribeiro (2009), Leitão (2011), Grácio (2016) e Fiorin (2016).

**Base teórica de apoio:** Lewin (1965), Thiollent (2000), Vygotsky (2010), Bakhtin (2011) e Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2000, 2001), Bezerra (2007), Dionísio (2007), Preti (1993) sobre os aspectos dos gêneros orais e da pesquisa com a oralidade.

**Público-alvo:** 9º ano

## 24

---

**Título:** PRODUÇÃO TEXTUAL E ARGUMENTAÇÃO NO 9º ANO: uma proposta de intervenção pedagógica com o gênero artigo de opinião.

**Autor(a):** Izabel Cristina Ribeiro da Silva e Silva

**Orientador(a):** Monalisa dos Reis Aguiar Pereira

**IES:** Universidade do Estado da Bahia - UNEB

**Objetivo(s):** colaborar com o desenvolvimento das habilidades essenciais para a produção textual escrita desse gênero, seguindo as etapas do processo e, assim, buscando amenizar as dificuldades que envolvem os textos escritos do tipo argumentativo

**Corpus:** observado e analisado o desempenho de 16 alunos, em se tratando de uma produção textual escrita em três versões: inicial, final e reescrita, realizadas durante o desenvolvimento das etapas do processo; e uma segunda produção em que executaram, de forma autônoma, as etapas

**Referências de base:** Koch (1996, 2003, 2008, 2014, 2015, 2016), Koch e Elias (2016).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2011), Bunzen (2006), Marcuschi (2003, 2006, 2007), Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), Passarelli (2004, 2012), Antunes (2003, 2005, 2010), Geraldi (1991, 2012), Leitão (2011), Rodrigues (2000), Brakling (2000).

**Público-alvo:** 9º ano

## 25

---

**Título:** A argumentação e o fórum de discussão virtual: uma questão de letramento

**Autor(a):** Carlos Eduardo Barros dos Santos

**Orientador(a):** Dr. Robson Santos de Oliveira

**IES:** Universidade de Pernambuco

**Objetivo(s):** Analisar como educandos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública utilizam ferramentas tecnológicas para poder argumentar e defender seu ponto de vista sobre determinados assuntos; entender a definição e funcionalidade do gênero Fórum de Discussão Virtual, desenvolver o letramento digital dos alunos por meio da escrita de comentários no Fórum de Discussão Virtual e contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes

**Corpus:** compõe-se de comentários de estudantes no FDV (fórum de discussão virtual) criado para esse fim.

**Referências de base:** Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Ducrot (1987).

**Base teórica de apoio:** Rojo (2009), Rojo e Barbosa (2015), Xavier (2005), Araújo (2009) entre outros.

**Público-alvo:** 9º ano

---

**Título:** O debate regrado público como prática de letramento social e escolar em uma comunidade de reassentamento

**Autor:** Maria da Paz dos Santos Souza e Silva

**Orientador(a):** Dr. Maria Marlene Ogliari

**IES:** Universidade Federal Rural de Pernambuco

**Objetivos:** 1) mapear e caracterizar as práticas pedagógicas de letramento voltadas para a apropriação de gêneros orais, nas aulas de língua portuguesa, em uma turma de 9º ano da EMARS e as práticas de letramento sociais ocorrentes no entorno da EMARS; 2) identificar as concepções que alunos, professor e comunidade do entorno da EMARS têm sobre a função social da escola; 3) criar condições e espaços que promovam o protagonismo juvenil dos sujeitos participantes; 4) oportunizar a escuta e valorização da história da formação da comunidade; 5) propor, realizar e avaliar atividades pedagógicas de intervenção relacionadas ao gênero textual debate regrado público, através de uma sequência didática; 6) analisar, nas produções orais dos alunos em referência, a habilidade de argumentar oralmente e da sua capacidade de compreensão do discurso do outro, sendo capaz de ouvir, respeitar e posicionar-se em relação a esse discurso.

**Corpus:** Relatos orais de 19 participantes, bem como entrevistas com eles, documentos históricos, observação de práticas pedagógicas de LP, bem como questionário aplicado com a docente da disciplina, dados coletados a partir da aplicação de debate regrado.

**Referência de base:** letramentos e sua importância dentro (SOARES, 2004; ROJO, 2009; ROJO e MOURA, 2012; STREET, 2014), o debate regrado público (MARCUSCHI, 2007; BAKHTIN, 2011; CORDEIRO PINTO, 2015; GOULART, 2005; SCHNEUWLY e colaboradores, 2004; LEITÃO, 2011).

**Base teórica de apoio:** Intencionismo (BBRONCKART, 2006 e 2007; GUIMARÃES e MACHADO, 2007; PAVIANI, 2011).

#### Dados complementares dos TFC de 2017

1

**Título:** Argumentação em dissertação escolar sobre o bairro Granja Portugal, em Fortaleza – CE: análise de categorias argumentativas e identitárias.

**Autor(a):** Sarah Maria Lacerda

**Orientador(a):** Prof. Doutor Gilton Sampaio Souza

**IES:** Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN.

**Objetivo(s):** Analisar os processos argumentativos utilizados por oradores/alunos para representar a identidade social do bairro Granja Portugal em Fortaleza – CE; verificar as teses apresentadas por os oradores; (ii) investigar as técnicas utilizadas a fim de sustentar os argumentos utilizados; (iii) analisar as teses e os valores explicitados no discurso; (iv) comparar as versões; e (v) verificar como o ensino dos processos argumentativos, na perspectiva da Nova Retórica potencializou a produção textual dos alunos.

**Corpus:** 28 textos produzidos em dois momentos (produção inicial e produção final).

**Referências de base:** Perelman, Olbrechts-Tyteca (2005).

**Base teórica de apoio:** Geraldi (1991), Bosi (2003) e Hall (1999).

**Público-alvo:** 8º ano.

## 2

**Título:** A ESCRITA DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta com textos de opinião.

**Autor(a):** Maria Anita de Carvalho Magalhães Ribeiro.

**Orientador(a):** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

**IES:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Objetivo(s):** Investigar o processo de produção escrita do texto de opinião, gênero pertencente ao domínio do argumentar.

**Corpus:** 34 produções sendo divididas em dois momentos (produções iniciais e produções finais).

**Referências de base:** Brandão (1998), LEITÃO, S.; Banks-Leite (2006), Perelman; Olbrechts-Tyteca (1996).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin / Volochinov (2003, 2006 [1929]), Koch (1994, 2000, 2004, 2015), Brandão (1998), Antunes (2009), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2005), Marcuschi e Dionísio (2007), Rojo (2004) e Koch e Elias (2014), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

**Público-alvo:** 6º ano

## 3

**Título:** O DEBATE NO ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO: reflexões e propostas para o componente curricular língua portuguesa.

**Autor(a):** Valdinah Silva dos Santos

**Orientador(a):** Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris.

**IES:** Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

**Objetivo(s):** Discutir o ensino de argumentação no componente curricular língua portuguesa, para o desenvolvimento da reflexão crítica do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

**Corpus:** -----

**Referências de base:** Luiz Fiorin (2015), Lineide Mosca (1997) e Antônio Ferreira (2015), Selma Leitão (2011), Liberali (2013), Roziane Ribeiro (2009).

**Base teórica de apoio:** Freire (1989/1996) Gadotti (2012) e Geraldi (2002). Dolz, Schneuwly e Pietro (2004).

**Público-alvo:** O caderno pedagógico foi elaborado pensando um público de 9º ano

## 4

**Título:** Argumentação via projeto de letramento

**Autor(a):** Liana Maria Lemos de Oliveira

**Orientador(a):** Profa. Dra. Glicia Azevedo Tinoco

**IES:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

**Objetivo(s):** Ressignificar as aulas de LP visando a apropriação do discurso argumentativo; ressignificar práticas de leitura e escrita de textos argumentativos; romper com o ensino tradicional de Língua portuguesa, tendo como eixo condutor o interesse de um grupo de estudantes do 9º ano do EF de se preparar para o processo seletivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

**Corpus:** Produção textual (versão inicial e reescrita de diferentes tipos de textos (cartas, convites, artigos de opinião, fotografia e questionários).

**Referências de base:** Fiorin (2015), Kock (1984, 2016), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2006), Sousa (S/d).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2011 [1952-1953]); (2009 [1929]); Kleiman (1995, 2000); Street (2014), Lopes (2011), Tinoco (2008).

**Público-alvo:** 9º ano

## 5

**Título:** UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE ARGUMENTATIVA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA ATIVAÇÃO DE FRAMES

**Autor(a):** Renato Moreno Mendes

**Orientador(a):** Roza Maria Palomanes Ribeiro

**IES:** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

**Objetivo(s):** Ampliar a capacidade argumentativa dos sujeitos pesquisados por meio de atividades que possibilitem a ativação de frames por parte dos estudantes, contribuindo assim para a produção de textos do tipo argumentativo.

**Corpus:** Produção de textos

**Referências de base:** Koch (2002).

**Base teórica de apoio:** Marcuschi (2008), Schneuwly (2004).

**Público-alvo:** 9º ano

## 6

**Título:** ARGUMENTAÇÃO NA ORALIDADE: uma proposta de ensino a partir dos gêneros diálogo argumentativo e debate.

**Autor(a):** Terêsa Cristina Cardoso de Souza Viana.

**Orientador(a):** Prof.<sup>a</sup> Dra. Valquíria Claudete Machado Borba.

**IES:** Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

**Objetivo(s):** Desenvolver a argumentação oral do educando, propiciando à construção e utilização de estratégias necessárias ao seu discurso, a partir da sistematização e produção dos gêneros diálogo argumentativo e debate.

**Corpus:** Obtido a partir de transcrições de diálogos argumentativos e do debate.

**Referências de base:** Ducrot (1987), Plantin (2008) e Charaudeau (2014), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Fiorin (2016), Koch (2011), Ribeiro (2009), Leitão (2011) e Koch e Elias (2017).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2011), Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004).

**Público-alvo:** 9º ano

## 7

**Título:** VLOG: um estudo das sequências narrativas e argumentativas das produções discentes no ensino fundamental.

**Autor(a):** André Rodrigo Ataliba

**Orientador(a):** Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

**IES:** Universidade de São Paulo – USP.

**Objetivo(s):** Buscar elementos que permitem conhecer de modo mais aprofundado o gênero Vlog e sua aplicabilidade em sala de aula de língua materna; analisar a expressão da opinião e argumentação que surgem nas sequências narrativas e argumentativas das produções orais e escritas dos alunos, para apreender as principais características e dificuldades, tanto em relação a estrutura do texto, quanto ao uso da língua portuguesa em termos de persuasão.

**Corpus:** Produção oral e escrita dos alunos

**Referências de base:** Kock (2011) e Amossy (2008).

**Base teórica de apoio:** Marcuschi (2010), Rojo (2012), Borelli et alii (2009).

**Público-alvo:** 9º ano

8

---

**Título:** ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: análise de uma proposta de ensino por meio do gênero debate.

**Autor(a):** Annabell Santos Belarmino.

**Orientador(a):** Profa. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti.

**IES:** Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

**Objetivo(s):** Investigar aspectos da atividade argumentativa, a partir da prática da oralidade no contexto escolar. Elaborar um modelo didático que envolva eventos de letramentos objetivando a sistematização e a compreensão da argumentação oral

**Corpus:** Constituído de produções orais e escritas (textuais por parte dos alunos a partir da sequência didática aplicada).

**Referências de base:** Abreu (2004), Citelli (2007), Ducrot (1987, 2009) , Ducrot e Carrel (2008), Fiorin (2015), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) e Koch (2006).

**Base teórica de apoio:** Charaudeau (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Guimarães (2014) entre outros.

**Público-alvo:** 9º ano

---

### Dados complementares dos TFC de 2018

1

---

**Título:** Ensino do gênero oral textual/discursivo debate: estratégias argumentativas

**Autor(a):** Edilma Marinho Ribeiro Gomes

**Orientador(a):** Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba

**IES:** Universidade Estadual da Paraíba - UFPB

**Objetivo(s):** Apresentar uma proposta de estudo/ensino desse gênero textual oral/discursivo, bem como de estratégias argumentativas associadas à concretização dele, possibilitando assim a sua aplicação e uso num contexto real de ensino/aprendizagem, qual seja: a realização de debate temático em sala de aula

**Corpus:** Transcrições dos arquivos em áudio e imagem que foram coletados durante a intervenção da professora pesquisadora, módulos didáticos que compõem a sequência didática.

**Referências de base:** Fiorin (2015) e Koch (2011).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2000), Marcuschi (2003, 2008 e 2010), Street (2014), Rojo (2009 e 2012); Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004).

**Público-alvo:** 8º ano

## 2

**Título:** REFERENCIAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E INTERAÇÃO DISCURSIVA: uma experiência didática com o texto dissertativo-argumentativo no 9º

**Autor(a):** Marcio Leandro Silva

**Orientador(a):** Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho

**IES:** Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

**Objetivo(s):** Discutir o processo de referenciação enquanto atividade processual e discursiva, diretamente relacionada à argumentação e à intencionalidade comunicativa; analisar de que modo o aluno e produtor de texto dissertativo-argumentativo emprega linguística e discursivamente as marcas de referenciação para a produção de sentidos, direcionamentos argumentativo-discursivos nos textos produzidos e progressão textual.

**Corpus:** produções textuais dissertativa-argumentativas dos alunos

**Referências de base:** Aquino (2016); Koch (1984, 1989, 2002, 2005).

**Base teórica de apoio:** Antunes (2003, 2005); Cavalcante (2003,2009); Magalhães (2013); Marcuschi (2005,2008); Platão & Fiorin (1990, 2006); Bakhtin (1979,1981,1992,1997, 2010); Bronckart (1999); Marcuschi (2008); Souza (2003); Xavier (2010); Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

**Público-alvo:** 9º ano

## 3

**Título:** AUTORIA E ARGUMENTAÇÃO: ressignificando a escrita com alunos do nono ano

**Autor(a):** Mariana Vieira Domingues

**Orientador(a):** Profª. Dra. Andréa Rodrigues

**IES:** Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

**Objetivo(s):** Promover espaço para o desenvolvimento da autoria na prática da escrita de textos argumentativos por alunos do ensino fundamental; Refletir sobre a própria prática de ensino de produção textual; Propor atividades que promovam a autoria dos alunos do nono ano em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita de textos argumentativos, mediante o tema escolhido para oficinas: padrões de beleza presentes na sociedade.

**Corpus:** Captação de áudio das aulas, fotografias, diário de pesquisa, artigos de opinião e comentários produzidos pelos alunos.

**Referências de base:** Fiorin (2015), Goulart (2016), Orlandi (1998).

**Base teórica de apoio:** Indursky (2011), Orlandi (2008, 2010, 2012); LAGAZZY-RODRIGUES, 2006, 2015; INDURSKY 2006, 2010, 2011; PFFEIFER 1995) e com Bakhtin (2011), no que diz respeito ao trabalho com os gêneros do discurso. A metodologia é de natureza qualitativa, conforme Bortoni-Ricardo (2008), e assume um caráter de pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLLENT, 2011)

**Público-alvo:** 9º ano

## 4

**Título:** relatos sobre o massacre de 70 índios na serra de Portalegre/RN: argumentação em discursos de liderança indígena e alunos do ensino fundamental

**Autor(a):** Maria Mônica de Freitas

**Orientador(a):** Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza.

**IES:** Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

**Objetivo(s):** Analisar a argumentação na construção de relatos oral e escrito acerca do referido massacre; refletir sobre a história, a cultura e o movimento indígena atual como temática pertinente ao ensino de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa; identificar

as teses que são apresentadas nos relatos produzidos, os lugares e a hierarquia de valores nos discursos

**Corpus:** Para a instituição do *corpus*, usa-se o relato produzido pela liderança indígena Lúcia Tavaris e 09 (nove) relatos escritos pelos alunos.

**Referências de base:** Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Reboul (2004), Abreu (2009), Souza (2003).

**Base teórica de apoio:** Freire (1987, 1996), Bronckart (1999).

**Público-alvo:** 9º ano

## 5

**Título:** MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE RIACHO DE SANTANA: argumentação em produções textuais no ensino de português

**Autor(a):** Francisca Carlene da Silva

**Orientador(a):** Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza

**IES:** Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte-UERN

**Objetivo(s):** Analisar os processos argumentativos em memórias literárias escritas por alunos do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa. Quanto aos objetivos específicos foram definidos quatro: (i) Interpretar as memórias literárias de forma que sejam identificadas as teses, hierarquia de valores e os lugares da argumentação; (ii) Compreender as identidades relacionadas às hierarquias de valores presentes nas memórias literárias; (iii) Refletir sobre a articulação e importância do ensino de produção textual nas aulas de português; (iv) Discutir possíveis contribuições dos aspectos argumentativos nas produções das memórias literárias

**Corpus:** A intervenção deu-se por meio de estudos sobre memórias literárias, entrevistas com pessoas idosas de Riacho de Santana/RN e com a produção, pelos alunos, de memórias literárias. A coletânea Memórias santanenses contém quinze textos e registros fotográficos de Riacho de Santana/RN. A coletânea é, portanto, o *corpus* da pesquisa e aborda temas como: religiosidade, trabalho, família, cultura, educação, todos representativos para o povo santanense.

**Referências de base:** Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Souza (2003), Abreu (2009), Fiorin (2016), Bauman (2004).

**Base teórica de apoio:** Geraldi (2002), Antunes (2007), Bosi (1994), dentre outros.

**Público-alvo:** 8º ano

## 6

**Título:** O RAP E O ARGUMENTO: cultura periférica e atividades argumentativas no 9º ano de uma escola pública de Salvador- BA.

**Autor(a):** Marcela Ferreira Alves

**Orientador(a):** Jose Henrique de Freitas Santos

**IES:** Universidade Federal da Bahia – UFBA.

**Objetivo(s):** Estudar as estruturas argumentativas, por meio do rap e da cultura periférica para ampliar os usos da leitura, escrita e oralidade, mediando e fortalecendo o empoderamento com vistas à transformação social.

**Corpus:** -----

**Referências de base:** Plantin (2008), Bortone (2008), dentre outros.

**Base teórica de apoio:** Street (2007), Kleiman (2005), Souza (2011).

**Público-alvo:** 9º ano

## 7

**Título:** Estratégias argumentativas na produção escrita de artigo de opinião no ensino fundamental

**Autor(a):** Mayara de Souza Ferreira

**Orientador(a):** Profa. Dra. Aurea Zavam.

**IES:** Universidade Federal do Ceará – UFCE.

**Objetivo(s):** Contribuir com o ensino e a aprendizagem da produção escrita do gênero artigo de opinião por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; analisar a construção da argumentação na produção de textos do gênero artigo de opinião, procurando investigar as estratégias argumentativas de que se valem os alunos na escrita de textos argumentativos.

**Corpus:** 27 produções textuais dos alunos da turma escolhida que para diagnóstico, serviu de comparação a produção inicial e a produção final de cada aluno.

**Referências de base:** Koch (1992), Adam (1992), Koch e Elias (2016), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) revisitada por Fiorin (2015).

**Base teórica de apoio:** Thiollent (2008), Serafini (1994), Geraldi (1999), Antunes (2003), Vieira (2005), Antunes (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2010).

**Público-alvo:** 9º ano

## 8

**Título:** Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II

**Autor(a):** Otoniel Inácio da Silva

**Orientador(a):** Jorgevaldo de Souza Silva

**IES:** Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

**Objetivo(s):** Desenvolver uma proposta pedagógica que contemple o trabalho com a argumentação oral nas séries finais do Ensino Fundamental II, a partir da compreensão dos gêneros textuais orais, especialmente o seminário e o debate regrado e, mais especificamente, compreender aspectos relacionados à argumentação oral em contexto de sala de aula; discutir sobre a relação entre oralidade e escrita; apresentar conceitos de gênero textual, relacionando os com o contexto de sala de aula; caracterizar os gêneros textuais seminário e debate regrado; estruturar uma proposta pedagógica que contemple o desenvolvimento da argumentação oral com base nos gêneros seminário e debate regrado

**Corpus:** -----

**Referências de base:** Aristóteles (2005), Perelman (1958), Ribeiro (2009).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2003), Alves Filho (2011), Marcuschi (2002) e Wachowicz (20112), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2010) e Marques (2010).

**Público-alvo:** séries finais do ensino fundamental II.

## 9

**Título:** Alunos protagonistas aprendendo a argumentar utilizando a rede social *Facebook*

**Autor(a):** Fernanda de Paula Assis Campos

**Orientador(a):** Profa. Dra. Denise Barros Weiss

**IES:** Universidade Federal de Juiz De Fora - UFJF

**Objetivo(s):** Propor atividades que desenvolvam a capacidade argumentativa dos estudantes habilitando-os para o uso consciente dos tipos de argumentos.

**Corpus:** Trinta e oito textos e trinta e seis postagens dos alunos que participaram das atividades desenvolvidas, tanto em sala de aula quanto na página do *Facebook*.

**Referências de base:** Breton (1999), Fiorin (2006).

**Base teórica de apoio:** Marcuschi (2008), Bakhtin (2000) (teoria dos gêneros), Lévy (1996), Caderno Pontos de Vista da Olimpíada de Língua Portuguesa (2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

**Público-alvo:** 8º ano

## 10

---

**Título:** A VEZ E A VOZ DOS ADOLESCENTES: articulando a capacidade discursiva oral com a capacidade discursiva escrita

**Autor(a):** Simone Albino da Silva Santos

**Orientador(a):** Prof. Dr. Júlio César Vitorino.

**IES:** Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

**Objetivo(s):** Elaborar e executar um projeto de ensino cujas atividades potencializassem a capacidade discursiva oral dos alunos, articulando-a com o desenvolvimento da capacidade discursiva escrita.

**Corpus:** Compõe-se de quatro textos elaborados pelos alunos participantes, sendo eles: definição sobre o tema em um parágrafo, debate virtual, debate oral e artigo de opinião.

**Referências de base:** Amossy (2011, 2007), Fiorin (2015), Koch (1993).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2000), Citelli (1994), Dolz & Schneuwly (2004).

**Público-alvo:** 8º ano

## 11

---

**Título:** Ensino de Estratégias de Persuasão no Gênero Anúncio Publicitário

**Autor(a):** Vanessa Forcassin

**Orientador(a):** Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira

**IES:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

**Objetivo(s):** Analisar a produção discente, a fim de determinar os efeitos da intervenção pedagógica, nos moldes da Sequência Didática, e com enfoque no ensino de estratégias de persuasão.

**Corpus:** 28 produções (anúncios publicitários), sendo 14 produções iniciais e 14 produções finais de 14 alunos.

**Referências de base:** Abreu (2002), kock (1987).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (1992, 1997), Kleiman (2008), Schneuwly e Dolz (1999).

**Público-alvo:** 8º ano

## 12

---

**Título:** GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: didatização de gêneros do argumentar a partir das ADI – atividades didáticas integradas

**Autor(a):** Robson David de Jesus Neres

**Orientador(a):** Prof. Dr. Heliud Luís Maia Moura.

**IES:** Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

**Objetivo(s):** Demonstrar que as ADIs1 podem proporcionar aos alunos/público-alvo melhor compreensão dos gêneros discursivos, a partir do estudo de atividades que envolvem a oralidade, leitura, escrita e análise linguística, de modo a romper com a didática sequenciada, dando lugar a uma dinâmica responsiva, dialógica e, por isso, cíclica.

**Corpus:** De acordo com o professor-pesquisador os dados coletados foram obtidos por meio das observações e gravações de áudios durante a aplicação do projeto de intervenção. Todavia, observa-se também a análise de comentários *on-line* e produção textual.

**Referências de base:** Koche, Boff, Marinello (2014), Kock (1987,1997), Ribeiro (2009).

**Base teórica de apoio:** Antunes (2003), Bakhtin (2010, 2016), Moura (2017), Geraldi (2012, 1997), Kleiman (2002).

**Público-alvo:** 8º ano.

### 13

---

**Título:** ARGUMENTAÇÃO E FORMAÇÃO DO SENSO CRÍTICO: proposta de trabalho com o gênero propaganda.

**Autor(a):** Joelton da Silva Passinho

**Orientador(a):** Alcides Fernandes de Lima

**IES:** Universidade Federal do Pará - UFPA

**Objetivo(s):** Averiguou-se (por meio de atividades de leitura, oralidade e escrita) as dificuldades de argumentação apresentadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Curuçá-PA, com o objetivo de elaborar uma proposta de intervenção que contribua para a realização de leituras mais profícuas e favoreça o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos discentes.

**Corpus:** O *corpus* foi composto por dados coletados das produções de 20 alunos

**Referências de base:** Adam (2008), Ducrot (1987), Fiorin (2016).

**Base teórica de apoio:** Abrel (2009), Bagno (2009), Marcuschi (2008).

**Público-alvo:** 9º ano

### 14

---

**Título:** O DEBATE NA EJA: dando voz na escola para a vida.

**Autor(a):** Maysa Rodrigues Arruda.

**Orientador(a):** Ana Virgínia Lima da Silva Rocha.

**IES:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

**Objetivo(s):** Desenvolver a competência argumentativa dos alunos e da oralidade em sala de aula em situações de uso formal da língua.

**Corpus:** O foco da análise foi a relação entre as representações que os sujeitos debatedores tinham das condições de produção e os argumentos usados na primeira e na segunda produção.

**Referências de base:** Perelman; Olbrechts-Tyteca (2017).

**Base teórica de apoio:** (DOLZ et al, 2013), Bronckart (2012), Kerbrat-Orecchioni (1990); Ribeiro (2009); Pereira e Silva (2013).

**Público-alvo:** 4º nível da Educação de Jovens e Adultos, equivalente ao 8º e ao 9º ano.

### 15

---

**Título:** A produção escrita do texto argumentativo de alunos do 9º ano do ensino fundamental.

**Autor(a):** Fernanda Cavalcante Barbosa e Silva

**Orientador(a):** Marise Adriana Mamede Galvão

**IES:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

**Objetivo(s):** Investigar a escrita de textos argumentativos produzidos pelo público-alvo, adotando, principalmente, a perspectiva de linguística textual.

**Corpus:** Produções textuais iniciais e finais dos alunos

**Referências de base:** Koch e Elias (2017), Plantin (2008, 2011)

**Base teórica de apoio:** Marcuschi (1983, 2002, 2008, 2010), Koch e Elias (2017), Faraco (1992) e Possenti (2017), Brandão (1990), Bogdan e Biklen (1994).

**Público-alvo:** 9º ano

## 16

**Título:** O debate regrado no desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da língua portuguesa

**Autor(a):** Paula Wanessk Guimarães Medeiros

**Orientador(a):** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

**IES:** Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

**Objetivo(s):** Analisar através do gênero textual/discursivo debate regrado o desenvolvimento argumentativo escolar na modalidade oral da Língua Portuguesa.

**Corpus:** Filmagem e transcrição das duas produções desenvolvidas por meio da SD.

**Referências de base:** Ribeiro (2009), Liberali (2013).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (1997), Marcuschi (2005, 2008, 2

010), Brasil (1998), Vygotsky (1991) e na argumentação escolar num movimento crítico colaborativo). Bretton (1999).

**Público-alvo:** 9º ano

## 17

**Título:** ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião

**Autor(a):** Débora Cunha Costa Gama

**Orientador(a):** Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano

**IES:** Universidade Federal de Sergipe - UFS

**Objetivo(s):** Investigar a importância de se abordar os gêneros orais argumentativos em sala de aula, especificamente o debate de opinião, gênero que tem por finalidade discutir uma questão controversa entre interlocutores, para o desenvolvimento do domínio da oralidade e ampliação da capacidade argumentativa.

**Corpus:** Livro de Língua Portuguesa do 9º ano, da coleção Português: Linguagens, dos linguistas Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), bem como a atividade oral e os dois debates que foram gravados durante a aplicação das oficinas em uma turma do 9º ano.

**Referências de base:** Fiorin (2016); Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014); Ribeiro (2009) e Marques (2011).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2003), Bazerman (2009); Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), Marcuschi (2001) e Marcuschi e Dionísio (2007).

**Público-alvo:** 9º ano

18

**Título:** RESENHA CRÍTICA DE FILMES COM O EIXO TEMÁTICO PRECONCEITO RACIAL: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência argumentativa

**Autor(a):** Walneyde de Santana Lima

**Orientador(a):** Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano

**IES:** Universidade Federal de Sergipe - UFS

**Objetivo(s):** Apresentar uma proposta de trabalho com produções textuais de resenhas críticas de filmes que falam sobre preconceito racial, com o intuito de contribuir para a formação de alunos proficientes na leitura e na escrita de textos argumentativos; potencializar a capacidade de argumentar através do gênero resenha crítica como um meio de interação entre leitor, mídia e sociedade; proporcionar ao educando uma visão mais ampla sobre o preconceito ainda existente na sociedade; e identificar as características estruturais do gênero resenha.

**Corpus:** Respostas ao questionário sobre a existência de atos de preconceito na escola; cinco produções de cada filme para análise, totalizando vinte textos.

**Referências de base:** Fiorin (2016), Meyer (2008), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996)

**Base teórica de apoio:** Para subsidiar nossa pesquisa, elegemos como referencial teórico Bakhtin (2010), Ferreira (2010), Andrade (2006), Machado (1996), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Antunes (2009), Bazerman (2011), Rodrigues (2005), Rojo (2005, 2008, 2015), e os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros.

**Público-alvo:** 9º ano

19

**Título:** O USO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ARTIGO DE OPINIÃO: uma experiência pedagógica com alunos do ensino médio

**Autor(a):** Cristhiane Fernandes

**Orientador(a):** Prof. Dr. João de Deus Leite.

**IES:** Universidade Federal do Tocantins - UFT

**Objetivo(s):** Investigar como os alunos utilizam os operadores argumentativos para construir argumentos no gênero artigo de opinião, e, especificamente identificar os operadores utilizados nesses textos, bem como analisar se esses elementos encadeiam a argumentação ao propósito comunicativo pretendido pelo aluno.

**Corpus:** Cinco textos resultantes de cada oficina da sequência didática

**Referências de base:** Koch (2004, 2010, 2011, 2014), Oswald Ducrot (1977, 1988, 1989).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (1992, 2003, 2011), Antunes (2003, 2010), Bronckart (2012), Schneuwly e Dolz (2004).

**Público-alvo:** 2ª série do ensino médio.

20

**Título:** A argumentação e os processos metacognitivos na produção de crônicas

**Autor(a):** Anderson Wagner Cavalcanti das Neves

**Orientador(a):** Profa. Dra. Mirtes Ribeiro de Lira.

**IES:** Universidade de Pernambuco – UPE.

**Objetivo(s):** Analisar o registro dos processos metacognitivos feito por estudantes do 9º ano do Ensino fundamental, em situação de produção de crônicas argumentativas.

**Corpus:** A produção do pré e pós teste de 12 alunos, que estiveram presentes em todas as atividades.

**Referências de base:** Ducrot (1977) e Plantin (2008).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin (2003), de Vygostsky (1998), de Flavell (1987), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

**Público-alvo:** 9º ano

---

## 21

**Título:** Além dos muros da escola – uma experiência de debate pelo *WhatsApp* no ensino fundamental II

**Autor(a):** Anderson de Oliveira Martins

**Orientador(a):** Zilda Gaspar de Oliveira Aquino

**IES:** Universidade de São Paulo - USP

**Objetivo(s):** Avaliar as contribuições do aplicativo *WhatsApp* para um trabalho voltado à ampliação da competência argumentativa

**Corpus:** 305 minutos de debate, transcritos para um arquivo de texto do próprio aplicativo

**Referências de base:** Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), Amossy (2007), Bretton (1999).

**Base teórica de apoio:** Marcuschi (2004), Abreu-Tardelli (2010).

**Público-alvo:** 8º ano

---

## 22

**Título:** Redes sociais no contexto escolar: a argumentação no *Facebook*

**Autor(a):** Elisângela Pereira da Silva

**Orientador(a):** Zilda Gaspar de Oliveira Aquino

**IES:** Universidade de São Paulo - USP

**Objetivo(s):** Promover ações que corroborem para o letramento digital, necessário e urgente nos contextos escolares e em todas as esferas sociais, lançando sobre o ensino um novo olhar que se preocupe com a argumentação que ocorre em face das interações reais nas redes sociais, especificamente no *Facebook*.

**Corpus:** As produções e publicações de 15 alunos do 9º ano do ensino fundamental, que assiduamente fizeram parte do projeto.

**Referências de base:** Aquino (2015), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]).

**Base teórica de apoio:** Bakhtin ([1952] 2016), Marcuschi (2010), Kleiman (1995), Rojo (2009).

**Público-alvo:** 9º ano

---

**Fonte:** Elaboração própria (com base em informações obtidas nos TFC).

## APÊNDICE 2 – CADERNO DE ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR



# Caderno

DE ORIENTAÇÕES AO  
PROFESSOR

**A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO  
DE PORTUGUÊS POR MEIO  
DE PROJETO DE LETRAMENTO:  
a prática das assembleias  
de classe.**

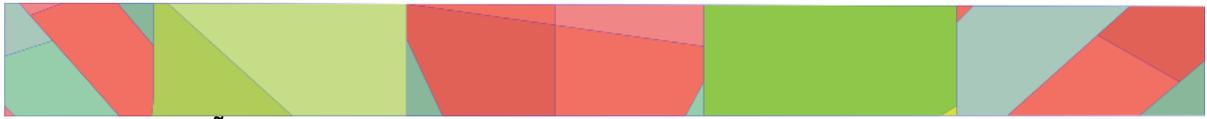


**Orientanda:  
Soade Pereira Jorge Calhau**

**Orientador:  
Eduardo Lopes Piris**

**ILHÉUS - BA  
2020**





## APRESENTAÇÃO

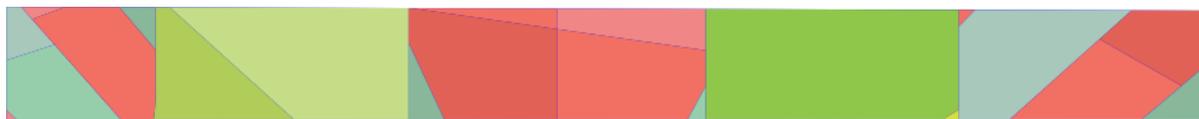
Querido (a) professor(a):

Conforme a BNCC, é necessário repensar a educação apresentando novas possibilidades de aprendizagens que considerem as diversidades social, histórica, humana, de saberes e que respeitem a diferença (BRASIL, 2018). Nesse sentido, promover práticas de ensino de argumentação que possibilitem a convivência democrática de vozes dissonantes é contribuir com o que preconiza este documento, visto que, respeitar as diferenças corrobora para um ensino de qualidade, que desarticula propostas autoritárias onde a “verdade” que prevalece é a de quem detém o poder. O tipo de prática didático-pedagógica impositiva e que tenta igualar pessoas, com efeito, marginaliza, exclui, silencia e desrespeita, principalmente aqueles que se posicionam contrários.

Dito isto, caro docente, uma vez que, trabalhos dedicados aos estudos sobre a relação entre argumentação e o ensino de português, como os de Azevedo (2013, 2017, 2016), Vidon (2018), Piris (2019), observaram que há prevalência de abordagens direcionadas à produção textual. Este tipo de ênfase é importante para o desenvolvimento da competência escritora, todavia, limita o fazer em sala de aula, visto que muitos docentes direcionam sua prática didático-metodológica à argumentatividade, acreditando ensinar a argumentação. Um problema que também afeta as práticas de ensino direcionadas à argumentação, refere-se à prevalência da voz de docentes que, por vestígios de uma educação bancária, não aceitam os posicionamentos dos educandos ou adotam as propostas de atividades dos livros didáticos como verdades inquestionáveis. Ações estas que limitam o olhar do educando diante da realidade que o cerca e, principalmente, no seu direito à argumentação no contexto escolar, como defende Pacífico (2016).

Nesse contexto, este Caderno de Orientações, para a construção de Projetos de Letramento direcionados à argumentação no ensino de português, apresenta-se como uma possibilidade pedagógica contrária a uma prática tradicionalista, que não respeita a voz do outro, principalmente em seus *desacordos*. Buscamos empreender





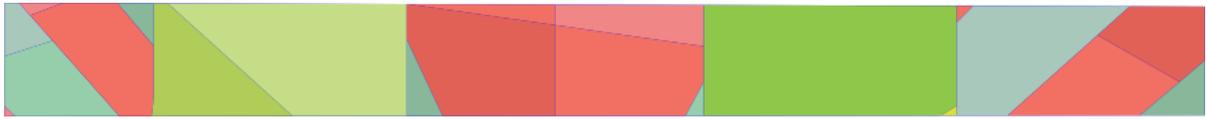
uma proposta que tenha ênfase em *situações argumentativas*, que levem em consideração a realidade do educando, a realidade da unidade escolar, assim como da comunidade no entorno da instituição. Além disso, pretendemos, didaticamente, estabelecer o diálogo entre os estudos sobre *Modelo dialogal da argumentação*, *Letramento social e Projetos de letramento*, por acreditarmos que essa relação tríplice é de grande valia para a *Interação argumentativa* e, por conseguinte, para o desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Para esta proposta, selecionamos, como forma de interação argumentativa, a Assembleia de classe, por concordarmos que permite o exercício de práticas democráticas por meio da interação entre os envolvidos (TOGNETTA & VINHA, 2007; ARAÚJO, 2015). As orientações, aqui apresentadas, podem e devem ser adaptadas à realidade da instituição escolar, onde serão promovidas as propostas de atividades, inclusive sugerimos que sejam agregadas ou substituídas por outras formas de interação argumentativa, a depender dos objetivos a serem alcançados.

Este Caderno de Orientações ao Professor é produto da pesquisa, “A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE PROJETOS DE LETRAMENTOS: mapeamento de trabalhos desenvolvidos no PROFLETRAS e formulação de proposta de projeto”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), “com ênfase na linha de pesquisa “Linguagens e Letramentos”. Com a corroboração do Grupo de Estudos sobre Argumentação e Discurso (ELAD), da mesma instituição de ensino superior. A proposta é direcionada às turmas das séries do Ensino Fundamental II e é baseada teoricamente nos estudos sobre Modelo Dialogal da Argumentação (PLANTIN, 2008 [2005]), Interação argumentativa (GRÁCIO, 2013 & 2010), Capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013 & 2016), Letramento (KLEIMAN, 1995, 2008; Street 2014 [2015]) e Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2007; OLIVEIRA, SANTOS & TINOCO 2014).

Está organizado em 4 partes, a saber: na primeira abordamos exemplos de propostas de atividades voltadas à interação argumentativa e às capacidades que podem ser mobilizadas por meio delas; na segunda parte, falamos com brevidade sobre o que é uma assembleia de classe e como podem ser estimulados momentos





de interação argumentativa em contexto de projetos de letramento. Já na terceira parte, apresentamos sugestões de etapas para o desenvolvimento da Assembleia no projeto, assim como ao final uma proposta de avaliação.

Desejamos que este material amplie suas possibilidades de trabalho com o ensino da argumentação, por meio de práticas sociais de linguagem que levem em consideração a realidade dos educandos dentro e fora da instituição escolar, isto porque, acreditamos que ações didático-pedagógicas bem sucedidas são enriquecedoras à comunidade como um todo e não se pode dissociar o que se faz na escola com a realidade além dos muros desta instituição, pois é na comunidade em diferentes situações que os educandos irão argumentar efetivamente como cidadãos e precisam estar preparados para exercer este direito, como defende Azevedo (2013, 2016).





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

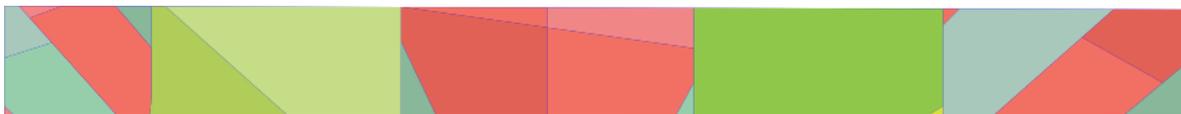
### LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – FIA e capacidades argumentativas mobilizadas.....	11
Quadro 2 – Tipologias argumentativas.....	60

### LISTA DE SIGLAS

AC	Assembleia de Classe
FIA	Formas de interação argumentativa
LP	Língua Portuguesa
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
PL	Projeto de Letramento

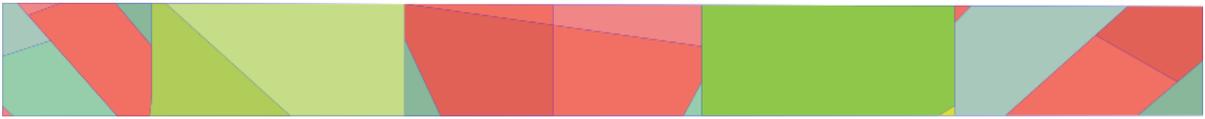


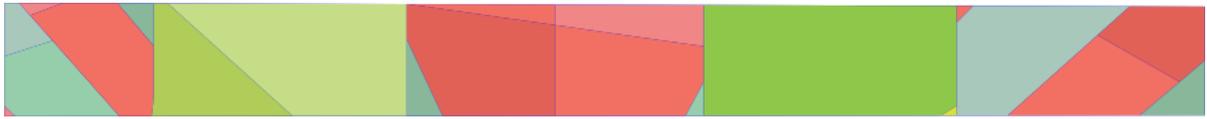


## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>5</b>
<b>A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE PROJETOS DE LETRAMENTOS: uma possibilidade com a forma de interação argumentativa assembleia de classe</b> .....	<b>5</b>
<b>1. IDENTIFICAÇÃO DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR</b> .....	<b>9</b>
<b>2. AÇÕES DIDÁTICAS</b> .....	<b>10</b>
<b>3. FORMAS DE INTERAÇÃO E A MOBILIZAÇÃO DAS CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS</b> .....	<b>11</b>
<b>4. ASSEMBLEIAS DE CLASSE</b> .....	<b>16</b>
<b>5. SUGESTÃO DE AÇÕES PARA AC NO PROJETO DE LETRAMENTO</b> .....	<b>21</b>
<b>5.1 Apresentação da proposta</b> .....	<b>21</b>
<b>5.2 ATIVIDADE INICIAL: Sondagem</b> .....	<b>24</b>
<b>5.3 Eventos de letramento</b> .....	<b>26</b>
<b>5.3.1 Conhecendo a assembleia</b> .....	<b>26</b>
<b>5.3.2 Construindo o argumento</b> .....	<b>30</b>
<b>5.3.3 Construindo o contra-argumento</b> .....	<b>35</b>
<b>5.3.4 Argumentando</b> .....	<b>39</b>
<b>5.3.5 Assembleia de Classe – Final</b> .....	<b>45</b>
<b>PENSANDO O PROJETO DE LETRAMENTO</b> .....	<b>47</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>49</b>
<b>AVALIAÇÃO</b> .....	<b>51</b>
<b>SUGESTÃO PARA O MOMENTO DA ASSEMBLEIA DE CLASSE</b> .....	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>56</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>60</b>







## INTRODUÇÃO

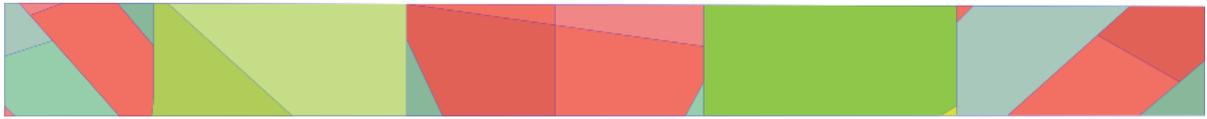
A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE PROJETOS DE LETRAMENTOS: uma possibilidade com a forma de interação argumentativa assembleia de classe

Diversas vezes somos envolvidos por situações que requerem não somente nosso posicionamento, mas também ações como argumentar, contra-argumentar, refutar argumentos, sustentar posicionamentos, negociar pontos de vista etc. Esses tipos de práticas caracterizam uma *interação argumentativa*, em que há a alternância de papéis actanciais entre os sujeitos envolvidos, não exercendo uma hierarquia ou a imposição de uma verdade.

Reconhecer a argumentação sob esta ótica, leva-nos a repensar, como educadores, o lugar que a argumentação tem ocupado na prática didático-pedagógica em nossas escolas, dito isto, uma vez que, há um entendimento quase que predominante de que uma pessoa proficiente em argumentação é aquela que escreve textos dissertativo-argumentativos utilizando adequadamente os operadores e marcadores argumentativos, que os elabora coesos e coerentes, que sabe escolher com eficácia os argumentos e, por conseguinte, em exames de larga escala (VIDON, 2018) alcança uma nota quantitativa acima da média ou o tão sonhado 1000 na redação.

Ao contrário, a argumentação é mais ampla que produzir um texto com essa intencionalidade. Acontece, para Plantin (2008 [2005]), a partir de uma *situação argumentativa*, onde há um desacordo entre os envolvidos com relação a um dístico argumentativo inicial e possibilita uma progressão dessa situação por meio da interação entre os envolvidos.

Nesse sentido, pensá-la no ensino de português, por meio de projetos de letramento, é reconhecer a necessidade do diálogo entre o que se promove na escola e as reais necessidades dos educandos, como evidencia Azevedo (2013, 2016), isso porque a escola não pode se distanciar da realidade fora dos muros desta instituição, assim como precisa cumprir o papel de contribuir com o letramento dos educandos, visto que estes, enquanto cidadãos, intervirão na realidade em seu entorno, por meio da linguagem.

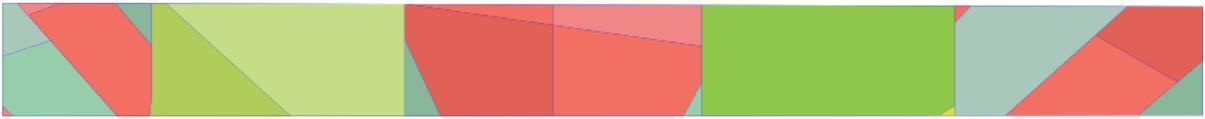


Propostas direcionadas à argumentação, no ensino de português, desenvolvidas por meio de projetos de letramento são interessantes, principalmente quando preconizam práticas sociais de linguagem que possibilitem a *interação argumentativa* entre os educandos, assim como entre o educador e os educandos com seus olhares dissonantes sobre uma mesma situação. Além disso, quando acontece em diferentes espaços para além da instituição escolar, considerando-os como espaços de aprendizagem, traz outros sujeitos para a interação, a depender da intencionalidade argumentativa, por exemplo, permite envolver a comunidade no entorno da instituição, descentralizando a figura do educador, como defende Geraldi (1999 [1984]). Assim, escrever, ler, argumentar, contra-argumentar, negociar, sustentar são ações descentralizadas e, principalmente, acontecem com a intenção de intervir positivamente no ambiente em que ocorre, assim como em seu entorno.

Para que o educando estabeleça a relação entre o que se faz na escola e as demandas da comunidade, entre o seu agir como estudante e o seu agir como cidadão, é relevante que propostas de atividades sejam sistematizadas de modo que possibilite aos educandos o desenvolvimento de diferentes capacidades argumentativas, como as de formular uma tese, sustentar um argumento e contra-argumentar, como sugere Azevedo (2016). As propostas de ensino-aprendizagem precisam permitir a construção de “[...] consensos, soluções sejam negociadas, mas também acontecem desacordos, [...] assunção de pontos de vista concordantes ou dissonantes, além de possibilitar a progressão das ideias” (AZEVEDO, 2016, p. 173).

Os educandos precisam reconhecer que na interação argumentativa podem desempenhar diferentes papéis argumentativos: proponente (propor), oponente (se opor) e terceiro (duvidar). Esses papéis são flexíveis, ou seja, variam a depender da fala, ora pode ser proponente, ora oponente, ora terceiro.

A argumentação pode acontecer em momentos informais, como um debate entre amigos, em situações que requeiram mais segurança e reconhecimento de determinadas estratégias argumentativas, como um debate regrado ou na produção de um editorial. Formas de interação como essas são exemplos de como a argumentação contribui para que educandos participem da sociedade ativamente, intervindo nela e exercendo a sua cidadania. O educando que, na escola, produz um abaixo-assinado com os colegas para solicitar a solução de uma demanda estrutural da instituição onde estuda, ao setor responsável, pode, no próprio bairro onde mora, realizar o mesmo feito com seus vizinhos, requerendo mais iluminação pública, a



reforma ou construção de uma praça etc. Assim, as formas de interações argumentativas em projetos de letramento voltados ao ensino da argumentação, possibilitam um leque de oportunidades, seja pela variedade de formas de interações argumentativas que existem, tanto orais quanto escritas, quanto pelas situações, funções e intencionalidades que podem ser empregados, como defende Azevedo (2017) ao falar sobre letramento e argumentação.

Ao elaborar as propostas de atividades, o educador precisa partir daquelas formas<sup>1</sup> de interação argumentativa (FIA) presentes no cotidiano de seus educandos, como preconiza Kleiman (2007), ao falar sobre os gêneros. A escolha precisa ter significado real para o educando, por isso não pode ser realizada de modo aleatório, além do mais, a prática didático-pedagógica da argumentação no ensino de português, por meio da FIA, entre tantos benefícios, contribui para que os educandos desenvolvam a capacidade reflexiva, isto porque, conscientizam-se sobre o uso específico de determinada forma de interação adequada à intencionalidade argumentativa.

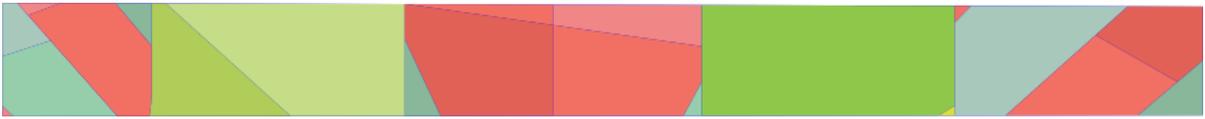
Selecionamos, nessa perspectiva, a forma de interação Assembleia de Classe para este Caderno de Orientações, para o desenvolvimento de Projeto de Letramento com ênfase na argumentação. A escolha se deu também por razões como:

- o nosso educando precisa aprender a se posicionar frente às diferentes situações, principalmente na tomada de decisões, apresentando argumentos favoráveis ao seu ponto de vista;
- o nosso educando precisa manter o seu turno de fala em situação de progressão da situação argumentativa, o que implica mobilizar diferentes estratégias tanto ao apresentar uma tese, quanto no processo de manutenção de seu posicionamento ou refutação do posicionamento do outro;
- é uma forma de interação argumentativa planejada entre os envolvidos (GRÁCIO, 2016, p. 51);
- possibilita a argumentação acerca de uma demanda real.

Autores como Araújo (2015) apresentam a prática da assembleia na escola como importante no processo de mediação de conflitos, bem como no processo de

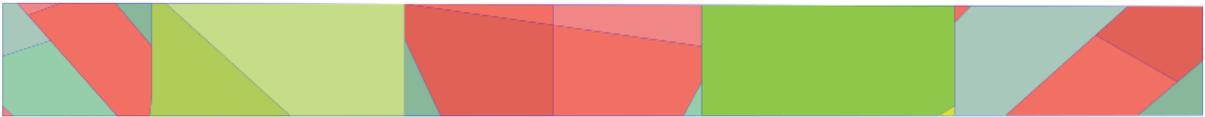
---

<sup>1</sup> Usamos o termo Formas de interação argumentativa com base na classificação usada por Grácio (2016), ao referir-se as formas de interação planejadas e não planejadas de argumentação.



democratização da participação dos sujeitos. Ampliamos o olhar deste autor para apresentá-la neste caderno de orientações ao professor, como um importante espaço de interação argumentativa entre os sujeitos, que pode não só ser proposta para mediar conflitos, mas para debatê-los, apresentando suas teses para tais desacordos, assim como sustentá-las, negociá-las e refutá-las. Por meio da argumentação, buscar intervir positivamente no ambiente que o cerca. E, por essas possibilidades, a planificação de modo adequado permite o desenvolvimento das capacidades argumentativas.



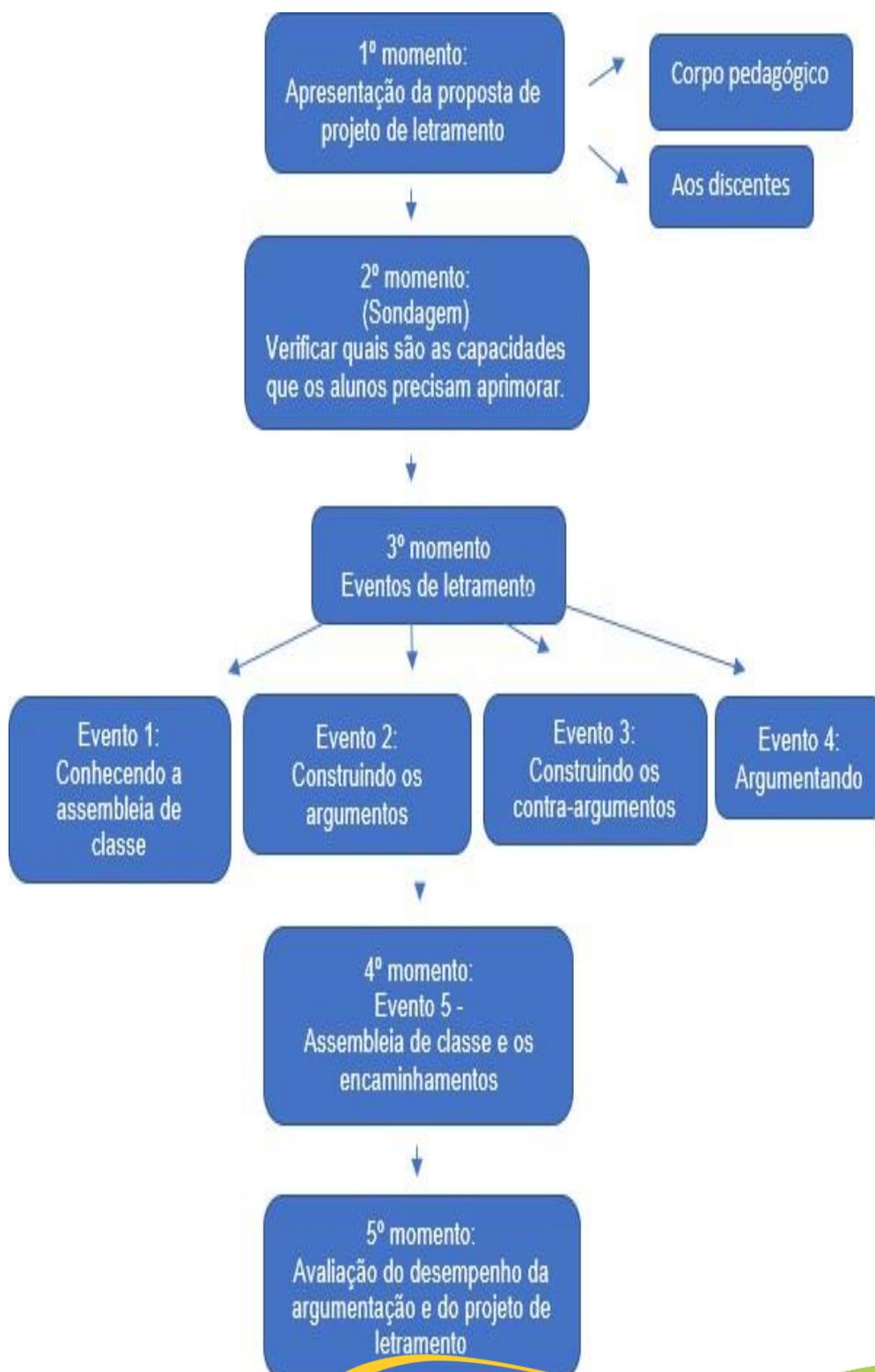


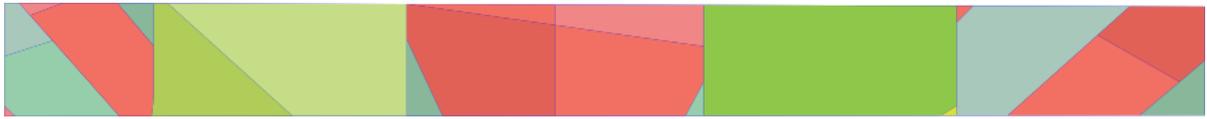
## 1. IDENTIFICAÇÃO DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

<b>Nome da Proposta</b>	A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE PROJETOS DE LETRAMENTO: a prática das assembleias de classe
<b>Forma de Interação Argumentativa</b>	de Assembleia de classe
<b>Objetivo Geral</b>	Apresentar orientações para a elaboração de Projetos de letramento que possibilitem aos docentes de LP o trabalho didatizado da argumentação na interação.
<b>Objetivos Específicos</b>	<p>Desenvolver propostas de atividades em argumentação que possibilitem o letramento social dos educandos participantes, assim como o desenvolvimento das capacidades de sustentação, refutação e negociação da tomada de posições</p> <p>Promover o ensino didatizado da argumentação a partir dos estudos sobre Modelo dialogal da argumentação, Interação argumentativa e Capacidades argumentativas.</p> <p>Reconhecer a importância da argumentação no ensino de português como uma prática social de linguagem e a assembleia de classe como forma argumentativa de interação planejada.</p>
<b>Público-alvo</b>	Docentes de LP das séries do Ensino Fundamental II
<b>Área de concentração</b>	de Linguagens e letramentos
<b>Disciplina</b>	Português
<b>Duração</b>	22 horas-aula



## 2. AÇÕES DIDÁTICAS





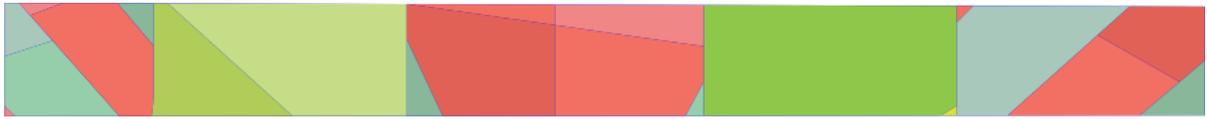
### 3. FORMAS DE INTERAÇÃO E A MOBILIZAÇÃO DAS CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS

Caro educador(a), as formas de interação argumentativa, quando trabalhadas por meio de atividades em aulas, mobilizam as capacidades argumentativas dos educandos, conforme Azevedo (2017). Assim, a depender do objetivo que deseja alcançar é que deve ser selecionada determinada forma de interação. Geralmente, uma FIA pode mobilizar mais de uma capacidade, por exemplo, a assembleia de classe pode mobilizar a capacidade de criar uma tese, selecionar argumentos a fim de defender um ponto de vista, negociar posicionamentos, elaborar encaminhamentos com base em argumentos sólidos. Abaixo, apresentamos um quadro com algumas sugestões de formas de interação, atividades que podem ser desenvolvidas e exemplos de capacidades argumentativas que podem ser mobilizadas a partir da execução da proposta.

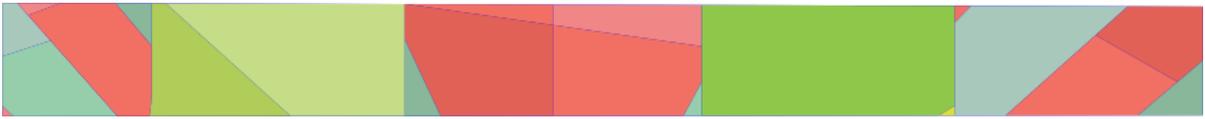
É relevante que as propostas de atividades partam de situações em que os alunos possam atuar reflexivamente por meio do debate de ideias, assim como possam deliberar sobre uma demanda e negociarem o melhor encaminhamento a ser adotado diante da demanda debatida.

**Quadro 1 – FIA e capacidades argumentativas mobilizadas**

Forma de interação argumentativa	Modalidade	Finalidade	Sugestão de atividades	Capacidade desenvolvida
<b>Abaixo-assinado</b>	Escrita	Escrever uma solicitação coletiva feita para pedir algo ou em apoio a alguém.	Identificar coletivamente uma demanda na instituição ou em seu entorno, a partir da identificação produzir o texto escrito para o setor responsável.	Argumentar
<b>Anúncio Publicitário</b>	Escrita	Promover algo/alguém por meio de estratégias persuasivas.	Analisar anúncios e com base na análise, elaborar e promover uma campanha publicitária cujo tema seja	Persuadir



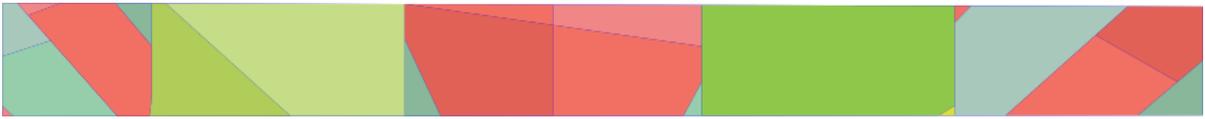
			deliberado por toda a turma.	
<b>Artigo de opinião</b>	Escrita	Elaborar uma produção textual argumentativa, acerca de determinado assunto, apresentando o ponto de vista com base em argumentos consistentes.	Produzir um artigo de opinião a partir de um tema atual, atentando-se aos tipos de argumentos, para isso sugerimos a realização de leituras argumentativas.	Selecionar diferentes tipos de argumentos
<b>Assembleia</b>	Oral	Elencar conflitos que dificultam a convivência, resolver demandas, estabelecer regras de convívio.	Organizar uma assembleia (de escola e/ou de classe) com base em pautas levantadas pelos educandos,	Negociar pontos de vista
<b>Carta de reclamação</b>	Escrita	Escrever uma carta com reclamações a um destinatário que pode ajudar na resolução dos problemas levantados pela turma. O problema apresentado deve ser acompanhado de argumentos que contribuam com a persuasão do destinatário.	Selecionar demandas que necessitem ser resolvidas na instituição ou no seu entorno e que interfiram na aprendizagem, após votar a mais necessária ao momento. Coletivamente elaborar a carta de reclamação.	Persuadir
<b>Carta de solicitação</b>	Escrita	Escrever uma carta solicitando algo para um setor responsável, uma instituição ou representante de determinado setor. Necessariamente a solicitação não precisa ser direcionada à resolução de um problema.	Listar com os educandos demandas da instituição escolar que podem ser solicitadas ao setor responsável, após a seleção os educandos podem selecionar argumentos que deem validade a seus pedidos.	Persuadir



<b>Debate</b>	Oral	Desenvolver a argumentação oral, por meio do reconhecimento de argumentos, contra-argumentos e questão argumentativa.	Solicitar aos educandos que indiquem temas atuais de seu interesse, a partir dos temas elencados selecionar um. Com base no tema escolhido para o debate, solicitá-los que pesquisem em diferentes fontes (revistas, sites, jornais etc.) argumentos e contra-argumentos que embasem seus posicionamentos, assim como apresentar argumentos que não estão sinalizados nas fontes pesquisadas. Tais ações contribuirão para a produção final, que é o debate.	Argumentar, persuadir, contra-argumentar, negociar, refutar.
<b>Editorial</b>	Escrita	Apresentar por meio de um texto argumentativo a opinião sobre um determinado assunto a fim de persuadir o leitor.	Produzir um editorial a ser publicado em uma revista ou jornal de circulação na instituição escolar. Caso a escola não tenha essas mídias, por meio de um projeto a escola pode criar o jornal escolar e enviar cópias às casas dos educandos.	Argumentar, contra-argumentar, persuadir.
<b>Entrevista</b>	Oral e escrita	Reconhecer o posicionamento de uma pessoa acerca de um tema polêmico e quando possível apresentar	Elaborar questões argumentativas acerca de um tema polêmico. As questões devem possibilitar	Argumentar



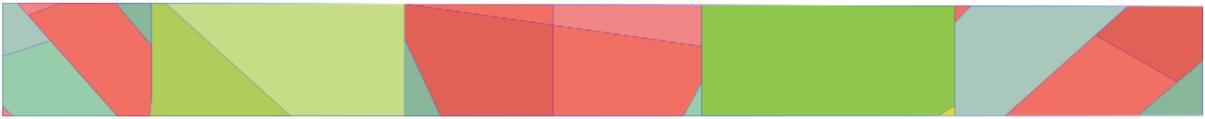
		argumentos e contra-argumentos, seja na elaboração das questões argumentativas ou mediante as respostas apresentadas pelo entrevistado.	respostas argumentativas a fim de que gerem outras questões acerca do mesmo tema.	
<b>Fórum escolar</b>	Oral	Discutir acerca de conflitos presentes na instituição escolar, bem como encaminhamentos que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem.	Realizar um fórum escolar acerca de um tema de interesse coletivo, convidar o corpo pedagógico, os educandos de outras turmas, membros da comunidade, assim como pessoas especialistas na área que o tema for debatido. Anterior à execução da ação, realizar leituras argumentativas com os educandos a fim de que elaborem questões argumentativas que possibilitem a interação e, por conseguinte, a progressão das ideias.	Argumentar, contra-argumentar, elaborar questões argumentativas.
<b>Júri Simulado</b>	Oral	Simular o julgamento de personagens de literaturas; Julgamentos com base em temas sociais polêmicos.	Analisar uma situação do cotidiano, com base nela elaborar argumentos, contra-argumentos e/ou dúvidas que podem ser utilizadas em um júri simulado.	Sustentar um argumento, contra-argumentar.



<b>Mesa redonda</b>	Oral	Debater acerca de um assunto.	Selecionar, com os educandos, diferentes perspectivas acerca de um tema, onde os educandos ficarão responsáveis para abordá-los, defendendo um ponto de vista. Os demais componentes da banca podem apresentar pontos de vista contrários ao(s) apresentado(s) pelo(s) colega(s), que terão, por sua vez, direito a réplica. Os presentes podem elaborar questões argumentativas acerca do assunto.	Argumentar, selecionar argumentos, contra-argumentar, Elaborar e/ou responder a questões argumentativas.
---------------------	------	-------------------------------	---	--

**Fonte:** Elaboração Própria com base em Geraldi (1999), Dolz, Noverraz e Shcnewly (2004b) e em TFC do PROFLETRAS de 2015-2018.





## 4. ASSEMBLEIAS DE CLASSE

### 1. O que são assembleias escolares? E sua importância?

**Resp.:** As assembleias escolares têm um caráter educativo, pois visam tornar a escola um espaço democrático, onde todos têm participação ativa no debate de *conflitos* e na tomada de decisões. Este tipo de forma de interação na escola é interessante, pois contribui com o rompimento de deliberações verticais, onde os gestores e/ou docentes tomam as decisões sem que os demais membros da comunidade possam participar do processo.

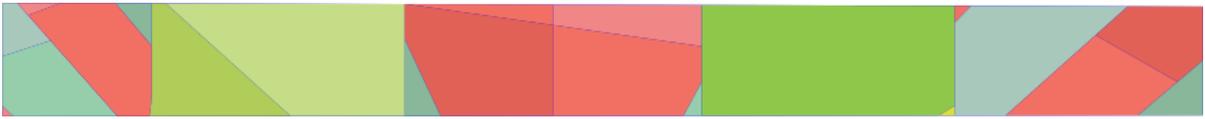
**Interação argumentativa** - Ocorre quando há a interação de discursos de, pelo menos, dois argumentadores, na qual está clara a oposição de posicionamentos. Na interação os argumentadores exercem, em momentos diferentes, papéis actanciais (oponente, proponente e terceiro). Esses papéis podem ser alternados no decorrer da interação (GRÁCIO, 2011, 2016).

### 2. Quantos tipos de assembleias escolares existem e quem pode participar?

**Resp.:** Segundo Araújo (2015), existem quatro tipos: assembleia de escola (envolve toda a comunidade da instituição escolar), assembleia de docente (corpo pedagógico, direção, orientadores, etc.), assembleia de classe (professor(es) de uma determinada turma e educandos) e fórum escolar (comunidade escolar em geral, pessoas da comunidade, representantes de determinados órgãos). Todavia, a depender da pauta, pode haver flexibilização dos participantes.

### 3. Por que as assembleias são formas de interação argumentativa planejada?

**Resp:** Numa assembleia, as pessoas argumentam acerca de um determinado assunto, todavia, o processo de argumentação não acontece de modo liberal, a argumentação é regida por regras. Há, por exemplo, regulação no tempo de fala.



#### 4. Por que inserir as assembleias de classe nos projetos de letramento?

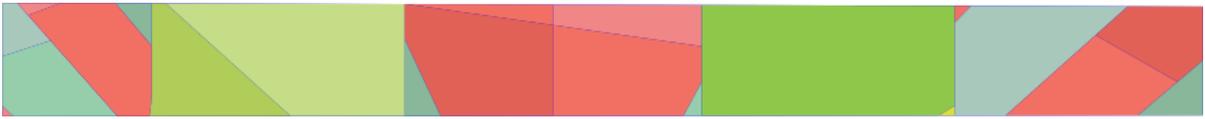
**Resp.:** Um dos objetivos dos projetos de letramento é a participação dos educandos em práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, as assembleias são importantes, pois permitem aos educandos atuarem democraticamente na tomada de decisão dentro da instituição onde estudam, bem como debaterem, de modo autônomo e seguro, pautas e temáticas por eles elencadas. Ademais, a prática das assembleias contribui não só na tomada de decisões da própria instituição escolar, como também na discussão e tomada de decisões em outros espaços de sua convivência. Assim, temos a junção entre um momento democrático de decisões e a prática de debate de situações reais.

#### 5. Quais temas são possíveis nas assembleias de classe?

**Resp.:** De acordo com Araújo (2015), nas assembleias os temas das pautas devem voltar-se ao convívio escolar ou às relações interpessoais, mas outros assuntos podem ser abordados eventualmente. Assim, sugerimos que as discussões de conflitos extrapolem a norma de convivência, a fim de que sejam debatidos as razões e os motivos que os geram, bem como temáticas implícitas que podem ser extraídas dos conflitos, por exemplo, um educando que coloca na pauta “eu crítico o colega que prática bullying” ou “eu critico a proibição do uso do celular” o professor poderá transformar a crítica em uma questão argumentativa sobre o bullying ou a proibição do celular, o que pode impulsionar uma situação argumentativa.

**Questão argumentativa** - é uma questão à qual os locutores (os argumentadores) dão respostas contraditórias (sensatas, razoáveis, mas incompatíveis), organizadas por meio de um discurso e um contradiscurso”. (PLANTIN, 2016, p. 76).

Além disso, podem, também, ser pontos de debates das assembleias demandas que a turma considera importante para a instituição, como a cobertura da quadra de esportes, a qualidade da merenda escolar, assim como no entorno dela, como construção e reforma de ponto de ônibus próximo à instituição escolar.



## 6. Quais são as etapas de uma Assembleia de classe?

**Resp.:** As assembleias de classe têm início a partir das sugestões de temas para a pauta, que geralmente ocorre com uma semana de antecedência da execução, após, há organização da pauta e a execução da assembleia que perpassa por debate de conflitos, sugestão e negociação de encaminhamentos, felicitações e pela produção da ata. Em outros termos, na execução, os educandos que sugeriram temas para as pautas apresentam o porquê da sugestão e o seu ponto de vista sobre o tema, abre-se a fala para os que se opõem, assim como para os que estão a favor, há a construção dos encaminhamentos e, em seguida, há as felicitações, onde os educandos podem parabenizar os colegas por ações positivas.

### **Capacidades**

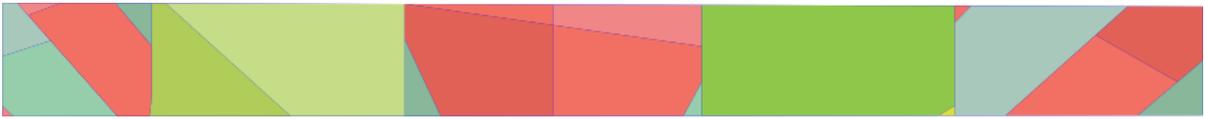
**argumentativas** são “poder e aptidão para fazer algo, é uma atividade que se exerce e que permite realizar inúmeras operações mentais”, segundo Azevedo (2013, p. 39). Assim, para que as capacidades argumentativas sejam mobilizadas, é necessário que as situações permitam a construção de “[...] consensos, soluções sejam negociadas, mas também acontecem desacordos, [...] assunção de pontos de vista concordantes ou dissonantes, além de possibilitar a progressão das ideias” (AZEVEDO, 2016, p. 173).

## 7. Há possibilidades de mobilizar capacidades argumentativas dos educandos no desenvolvimento de uma assembleia de classe?

**Resp.:** Há sim. As capacidades argumentativas podem ser mobilizadas desde as sugestões de pautas, onde os educandos podem demonstrar que refletem sobre questões relevantes à sociedade, seu posicionamento acerca do assunto ao defenderem seus pontos de vista ou contra-argumentarem os posicionamentos dos colegas, bem como do mediador. Assim como pode ser mobilizada a capacidade de negociar por meio da elaboração de encaminhamentos para a pauta debatida.

## 8. Por que é interessante realizar encaminhamentos ao final de uma assembleia?

**Resp.:** É de costume que, ao final da AC, sejam escritas atas, onde devem ser anotadas as temáticas debatidas, seguidas das regras



**A leitura argumentativa** destina-se justamente a perceber a organização do assunto em questão (ou seja, os termos em que é colocado com base na produção de distinções, hierarquizações e reforços argumentativos que funcionam como argumentos) e a resposta que é apresentada como uma tomada de posição. No entanto, a leitura argumentativa não é o todo da argumentação, e argumentar não é só interpretar: ela representa uma dissonância entre posições” (GRÁCIO, 2015)

de convívio que foram acordadas e os encaminhamentos sugeridos para o enfrentamento do conflito ou cumprimento da regra (ARAÚJO, 2015). Sugerimos que os encaminhamentos transcendam a mediação de conflitos ou cumprimento das regras, para que se voltem à prática de ações que podem ser realizadas como estratégia de resolução para as demandas debatidas, por exemplo, se a questão argumentativa foi direcionada à preservação do ambiente escolar, os encaminhamentos podem referir-se a ações nesse sentido. Desse modo, corroboram com a prática social

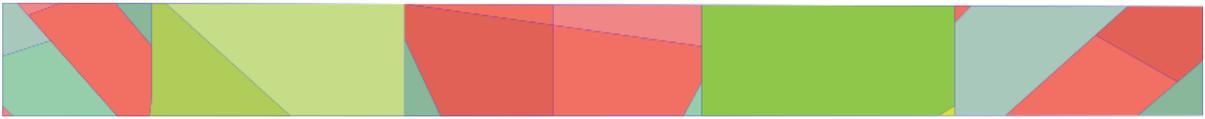
da linguagem, não só pelo debate acerca da problemática, mas na ação interventiva. Há um porquê, um para que realizar uma AC e melhor entendimento do seu papel como sujeito social.

### **9. Como uma leitura argumentativa pode contribuir na execução de uma AC?**

Resp.: As leituras argumentativas podem contribuir como estratégias para perceber desacordos acerca de determinada temática, reconhecer tipos de argumentos, selecioná-los a favor de seu ponto de vista, assim como desenvolver a criticidade do leitor.

### **10. Em qual etapa de uma assembleia de classe pode ocorrer a argumentação?**

**Resp.:** No primeiro momento da assembleia, em especial, na discussão dos conflitos e/ou do tema da pauta. A intencionalidade é que os educandos apresentem seus pontos de vistas, que sejam discutidas as razões que os geram, assim os que se opõem podem contra-argumentar, bem como após esse momento os envolvidos podem negociar pontos de vista a fim de chegarem a um encaminhamento. Todavia,



faz se necessário que o professor fique atento para que esse momento não se transforme em um momento de conversação, assim como é preciso observar o tempo, tendo em vista a progressão temática, pois pode delongar-se muito, perdendo o foco da proposta.

**Argumentação** é a disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão (GRÁCIO, 2016, p. 52).

### **11. As assembleias de classe não devem ocorrer ao menos uma vez por semana? E os projetos de letramentos?**

Resp.: Levando em consideração ao que propomos, necessariamente, a execução da AC não precisa ser uma vez por semana, mas como uma das etapas da proposta de projeto de letramento. Entretanto, não impede de que durante o ano letivo sejam realizadas outras assembleias voltadas à prática social da linguagem que tenham a argumentação como um dos principais pontos relevantes da proposta e, por conseguinte, o desenvolvimento das capacidades

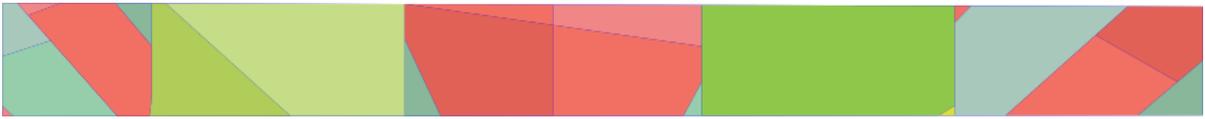
argumentativas dos educandos.

### **12. Por que os temas das pautas devem partir dos educandos?**

Resp.: Quando os educandos sugerem temas de seus interesses e debatem os que consideram como prioridade, sentem-se mais interessados em participar das assembleias, como sugere Araújo (2015). Além de contribuir para que identifiquem, em sua realidade, situações que necessitem de uma intervenção, o que contribuirá para entenderem seu papel como sujeitos sociais.

**Argumentatividade** é inerente aos discursos, nela não ocorre a interação e não depende de uma situação argumentativa (GRÁCIO, 2010).





## 5. SUGESTÃO DE AÇÕES PARA AC NO PROJETO DE LETRAMENTO

<b>Proposta Geral:</b>	Projeto de letramento voltado à argumentação no ensino de português.
<b>Forma de Interação argumentativa selecionada:</b>	Assembleia de classe
<b>Objetivo geral:</b>	Desenvolver práticas sociais de linguagem voltadas à argumentação no ensino de português.
<b>Público-alvo:</b>	Ensino fundamental II
<b>Duração</b>	20 horas/aula

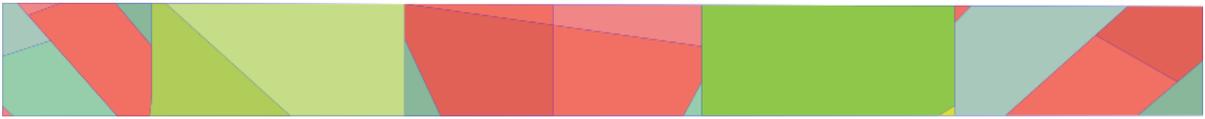
### 5.1 Apresentação da proposta

Caro educador(a), recomendamos que inicie a proposta apresentando-a para toda a equipe da unidade escolar (gestores, coordenação, professores), em virtude de os projetos de letramentos necessitarem do apoio das pessoas que atuam na instituição, assim como das inserções de assembleias provocarem algumas vezes mudanças no cotidiano da instituição torna-se importante o apoio de todos, como afirma (ARAÚJO, 2015).

Sugerimos, então, que a apresentação da proposta seja dividida em dois momentos:

#### 1ª momento:

<b>Proposta:</b>	Assembleia Docente
<b>Objetivo:</b>	Apresentar a proposta à gestão da escola, à coordenação pedagógica e ao corpo docente a fim de promover a adesão de toda a comunidade escolar.
<b>Por que é necessário?</b>	A depender da pauta proposta pelos educandos, precisará do apoio de toda a comunidade escolar, principalmente em função dos encaminhamentos resultantes da assembleia.
<b>Duração</b>	22 horas/aula



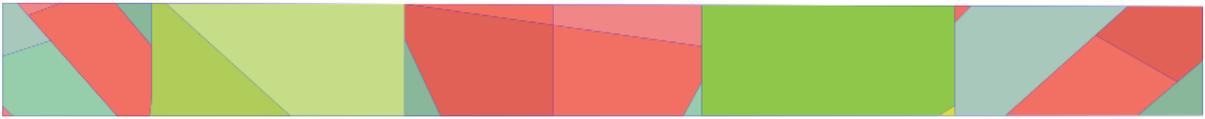
Ao decorrer da apresentação da proposta aos docentes, é relevante que eles apresentem seus posicionamentos, podendo ocorrer uma interação verbal. Desse modo, contribuirão dando sugestões ou apresentando quiçá mudanças, mas lembre-se, a ênfase da proposta é a prática social da linguagem, ou seja, todas as ações desenvolvidas precisam estabelecer relação direta com a realidade dos educandos de modo que compreendam o seu papel na sociedade.

**Projetos de letramento** - Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Após a apresentação aos docentes, recomendamos que seja esclarecida aos educandos a proposta do projeto de letramento, dando ênfase a pontos de grande envergadura, como o que é um PL, sua importância, o lugar de participação social que a argumentação possibilita ao cidadão, com brevidade, o que é uma assembleia de classe e suas etapas, isto tendo em vista que terão outras oportunidades para ampliar a compreensão.

## 2º momento

<b>Proposta:</b>	Apresentação da proposta aos discentes
<b>Objetivo:</b>	Expor a importância da argumentação no exercício de práticas democráticas; Explicar o que é uma assembleia de classe e a funcionalidade.
<b>Por que é necessário?</b>	É relevante que os educandos conheçam a proposta a fim de que venham aderir-lá de modo consciente e, assim, contribuam com sugestões de ações que possam ser acrescentadas ao decorrer do desenvolvimento da proposta. Além de contribuir para que reconheçam a importância da argumentação no processo de



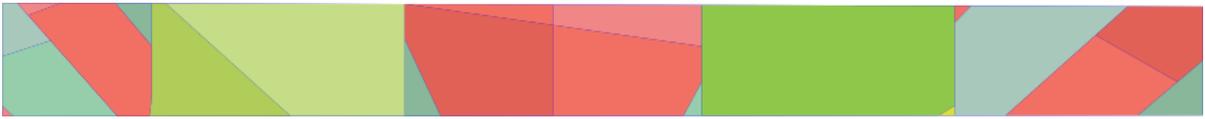
	participação social e a assembleia de classe como um espaço possível para tal.
<b>Duração</b>	2 horas/aula

Para a apresentação da proposta aos educandos, sugerimos, caro educador(a), que se inicie com perguntas que contribuam para a interação verbal entre os envolvidos. Essa é uma ótima oportunidade de identificar se os alunos já participaram de AC anteriormente e sondar a concepção que eles têm acerca desse tipo de prática. Evite interferir nas respostas, deixando que se posicionem com autonomia e liberdade, do mesmo modo, estimule-os a se posicionarem diante da fala dos colegas e das suas, seja concordando ou discordando. Para essa etapa, apresentamos alguns exemplos de questionamentos:

1. Qual o seu papel como cidadão?
2. Você concorda que pode contribuir com uma escola melhor, com uma comunidade melhor? Por quê?
3. De que maneira você pode contribuir com a escola e/ ou comunidade onde vive? Exemplifique.
4. Em quais circunstâncias você pode intervir por meio da escrita ou oralmente na sociedade? Exemplifique e diga como?
5. Você já ouviu falar em assembleia escolar? E assembleia de classe? Se sim o quê e sabe diferenciá-las?

Esse momento de interação também pode ser estimulado por você, professor, ao mobilizar os educandos com perguntas sobre as próprias respostas dadas por eles, fazendo-os refletir sobre suas ideias e concepções.

A partir da quinta questão, poderá apresentar aos educandos qual a intencionalidade do projeto, o que é uma assembleia de classe e a sua importância. Esclareça-os que a interação na assembleia de classe é uma maneira democrática de discussão e tomada de decisões, pois há uma descentralização da gestão e da coordenação escolar, assim eles exercem um papel muito importante na tomada de decisões, como defendem Tognetta e Vinha (2005) e Araújo (2015).

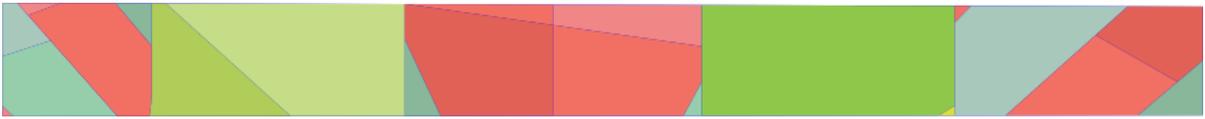


## 5.2 ATIVIDADE INICIAL: Sondagem

<b>Proposta:</b>	Sondagem
<b>Objetivo:</b>	Verificar quais as capacidades argumentativas que os discentes precisam aperfeiçoar e que são necessárias à interação argumentativa em uma assembleia de classe.
<b>Por que é necessário?</b>	Ao saber quais são as capacidades que os discentes precisam aperfeiçoar, professor, você poderá desenvolver propostas de atividades específicas a tal fim, levando em consideração as necessidades coletivas e individuais dos educandos.
<b>Duração</b>	2 horas/aula

Professor(a), presente, neste momento, com mais detalhes o que é uma AC, sua finalidade e as etapas. Aproveite para organizar uma AC de modo simples, como uma estratégia para que os educandos (re)conheçam as principais características, assim como para sondar as capacidades argumentativas que precisam ser desenvolvidas. De início, organize-os em círculo, peça-os que deem sugestões de temas para a pauta que consideram interferir no bom convívio no ambiente em sala de aula, na escola ou uma demanda que consideram como importante para o bom andamento das aprendizagens. Ao final das sugestões, com a ajuda dos educandos vá excluindo os temas que são semelhantes e, em seguida, peça-os para que votem em um que consideram o mais importante para a realidade em que vivem no momento. Os educandos precisam ser estimulados a se posicionarem livremente quanto ao tema, porém é preciso atentar-se ao tempo de fala para que não extrapolem o limite estipulado.

Solicite ao(s) educando(s) que sugeriu(ram) o tema da pauta para argumentarem a favor do porquê da sugestão do tema e abra espaço para os demais educandos contra-argumentarem, como também apresentarem duas dúvidas, isto por meio de inscrições a fim de que não desrespeitem o momento de fala uns dos outros. Ao final desse momento, solicite para que indiquem encaminhamentos. Este momento, por sua vez, deve ser iniciado pela sustentação de argumentos de quem os sugeriu e contra-argumentado por colegas que consideram que há encaminhamentos mais pertinentes. Após realizar a votação e, por conseguinte, a negociação do



encaminhamento final. Não se preocupe se os momentos de desacordo não impulsionarem a interação argumentativa, pois nas próximas etapas haverá oportunidade de ajudá-los a desenvolver as capacidades necessárias para tal.

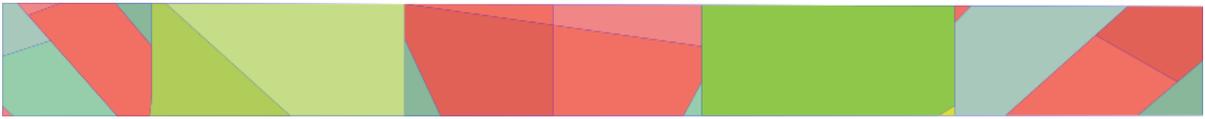
É importante anotar as capacidades que foram mobilizadas pelos educandos ao decorrer da sondagem, se foi mobilizada e quantos mobilizaram. Essas anotações contribuirão para perceber as dificuldades dos educandos, em que eles progrediram e na articulação de outras ações ao decorrer da aplicação da proposta.

#### Mobilizando a interação!

1. Você sabia que existem situações, problemas sociais, demandas e temas que são necessários debater com outras pessoas a fim de que consigam pensar sobre a melhor forma de compreendê-los e/ou resolvê-los e que uma dessas formas é por meio das assembleias de classe?
2. Vamos simular uma AC! Não se preocupe, esse momento contribuirá para treinarmos para a assembleia que será realizada ao final desse projeto. De início organizem-se em círculo com seus colegas, de modo que todos se vejam.
3. Identifique situações argumentativas na escola onde estuda ou no entorno dela e que gostaria de discutir com seus colegas. Mencione-as ao seu professor para que as listem no quadro, quando solicitado.
4. Agora, que já listou com seus colegas os temas e as situações que considera importante discutir, ajude seu professor a verificar os assuntos repetidos a fim de que sejam excluídos da lista.
5. Chegou o momento de debatermos sobre o(s) tema(s) selecionado(s), siga as orientações de seu professor, com relação aos papéis desempenhados na AC, e ao tempo de fala, por exemplo.

#### Pensando sobre a interação!

1. Nem sempre os posicionamentos das pessoas são semelhantes, elas discordam, apresentando o seu ponto de vista, opondo-se as opiniões contrárias às delas, como também apresentando dúvidas e razões para tal. Diante disso, você observou se houve momentos em que um colega discordou do ponto de vista do outro?

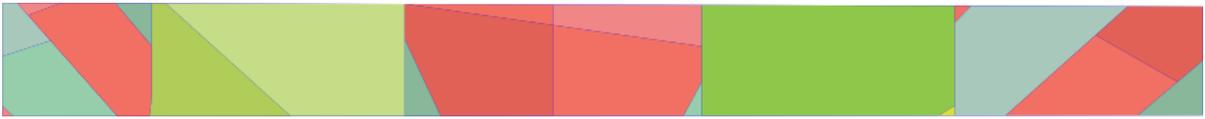


2. E você concordou, discordou ou duvidou do ponto de vista dos colegas? Em quais perspectivas?
3. Você concorda que podemos discordar da opinião do outro sem desrespeitá-lo? Explique.
4. As pessoas são marcadas pela diferença: social, cultural, histórica, as quais estão representadas, por vezes, em suas opiniões e na forma como pensam em resolver os problemas ou situações que os cercam. Você sentiu facilidade em pensar em uma solução para a situação discutida? O encaminhamento que adotaram para a pauta debatida foi de comum acordo de todos os participantes? Se sim, qual foi? Se não, em que as sugestões divergiram? Concorda que as opiniões das pessoas divergem muitas vezes pelas diferenças que os constituem?
5. Você considera importante a execução de assembleias nas aulas? Por quê?

### 5.3 Eventos de letramento

#### 5.3.1 Conhecendo a assembleia

Proposta:	Apresentar detalhadamente as características de uma Assembleia de Classe e na oportunidade promover o levantamento de temas para a pauta da assembleia de classe final.
Objetivo:	Promover atividade(s) que contribuam com o reconhecimento da assembleia de classe, sua estrutura organizacional e etapas.
Por que é necessário?	Esse momento justifica-se, uma vez que, muitas instituições de ensino não têm o hábito de desenvolverem assembleias, todavia mesmo as que já adotam essa prática, é relevante realizá-la, tendo em vista o debate de ideias, dos conflitos etc., como oportunidade para uma interação argumentativa.
Capacidade desenvolvida	Identificar situações polêmicas que requeiram o debate e encaminhamento de soluções.
Duração	2 horas/aula



Professor(a), sugerimos que inicie essa etapa pedindo aos educandos que leiam a fábula *Assembleia dos ratos*, fábula de Esopo. Após a leitura, peça-os para socializarem as impressões sobre o enredo, mas tenha cuidado para não didatizar demais, interferindo no encantamento que a literatura provoca. Depois dos comentários, faça algumas perguntas aos educandos (atente-se para não as repetir, caso já tenham sido contempladas por meio das respostas).

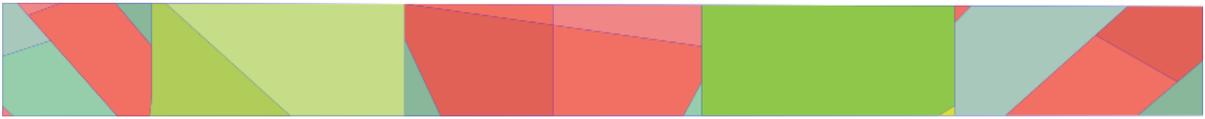
#### **Eventos de letramento** -

Correspondem a uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita. (OLIVEIRA, SANTOS e TINOCO, 2014, p. 21).

1. Onde ocorre a narrativa?
2. Quem são as personagens da narrativa?
3. Quando ocorreu?
4. Quem fala na narrativa?
5. De que fala(m)?
6. A(s) personagens que fala(m) propõem algo?
7. Há na narrativa algum personagem que contra-argumenta ao personagem que propõe?
8. Se a resposta à questão anterior for sim, em que argumentos apoiam suas falas?
9. O que as personagens decidiram fazer ao final da narrativa?
10. Como foi chamada a reunião que as personagens fizeram?
11. Qual a intencionalidade da reunião?
12. Considera que reuniões em que as pessoas discutem temas polêmicos, problemas sociais, situações e demandas do cotidiano, assim como propõem encaminhamentos como estratégia de resolução de problemas é importante? Justifique sua resposta.

Após estabelecer uma conversa acerca da narrativa, com ênfase tanto no enredo quanto na argumentação, torna-se interessante apresentar a Assembleia de Classe, detalhando as características, as etapas e a forma de organização, a saber:

- Forma de organização estrutural:



Os educandos devem ser organizados em círculo, de modo que todos se vejam.

- Coordenador da assembleia:

O coordenador da assembleia exerce o papel de mediador, não é um papel fixo, podendo a cada assembleia diferentes membros exercerem a função. Cabe a ele

**Papéis actantes** – são papéis desempenhados pelos argumentadores ao participarem da interação argumentativa, assim podem exercer o papel de proponente (propõe), oponente (opõe) e terceiro (dúvida, questiona).

gerir o tempo, apresentar as pautas, as etapas, regular as falas que fujam do tema debatido, garantir com que todos tenham a oportunidade à fala.

- Discentes:

Os educandos, na assembleia, exercem diferentes papéis (proponente – propõe, oponente - opõe e terceiro - dúvida), e estes papéis são exercidos de acordo com a fala, não sendo fixos.

- As etapas:

1ª – Mobilização do coletivo para a importância e participação da assembleia (podem ser realizadas

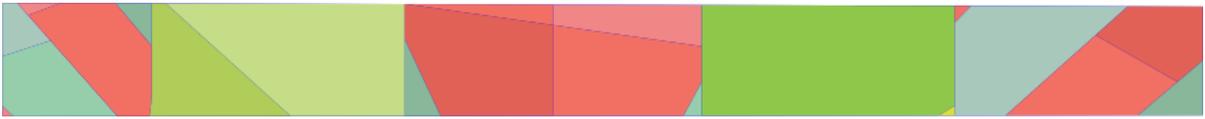
por meio de atividades);

2ª - Sugestão de temas para a pauta: (os estudantes podem escrever num cartaz, na lousa ou em um quadro os temas que podem compor a reunião);

3ª - Organização dos temas da pauta: alguns dos discentes podem ficar com a responsabilidade de organizar a pauta, levando em consideração, segundo Araújo (2015) a hierarquia de importância, agrupamento por semelhança. Acrescentamos à nossa proposta a exclusão de temas repetidos e que não possibilitem uma prática social de linguagem, assim como é preciso considerar a limitação de uma quantidade de temas adequados ao tempo e ao objetivo da assembleia, logo sugerimos que seja no máximo dois temas a fim de que possibilite a interação argumentativa o que demanda tempo.

- 4ª Assembleia de classe:

Debate de tema e/ou conflito (1ª Parte) - Nesse momento, começaremos com a discussão dos conflitos, que em nossa proposta daremos preferência ao termo debate dos temas e/ou conflitos. Tendo em vista que, se os educandos somente sinalizam os conflitos e/ou temas, apresentam o porquê de sua proposta, mas não argumentam a favor ou contra os pontos de vista apresentados seja um fator limitador



a uma prática democrática que quer contribuir com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos.

A partir, desta etapa, o mediador solicita ao proponente que argumente a favor da tese apresentada. Após deve ser dada oportunidade aos oponentes manifestarem-se, em seguida o proponente pode apresentar a tréplica, assim como outros oponentes ou terceiros podem apresentar as razões para seus posicionamentos e/ou dúvidas. Todas as falas devem ser baseadas em argumentos sólidos. Rememorando que na dinâmica da interação argumentativa os papéis podem e devem se alternar.

Encaminhamentos (2ª Parte) - Depois do debate dos temas da pauta, os educandos devem ser convidados a sugerirem encaminhamentos para as demandas levantadas. Nesse momento, quem apresentar a sugestão precisa basear-se em argumentos, o que tornará sua proposta mais consistente. Iniciamos também nesse momento a negociação. Tendo em vista que podem ser várias as sugestões de encaminhamentos, os educandos precisarão negociar o mais pertinente em relação à demanda debatida. Ao final dessa fase, os educandos irão votar o encaminhamento acordado.

Felicitações (3ª Parte)<sup>2</sup> – Nesse momento, os educandos felicitam atitudes, ações e a participação dos colegas.

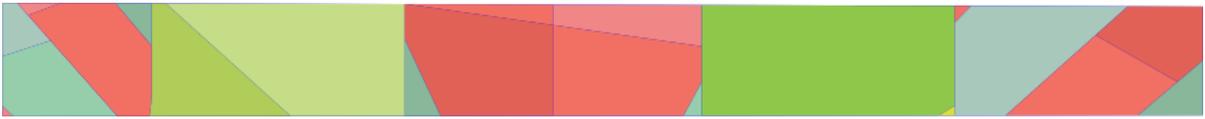
Registro da ata (4ª Parte) – Essa parte acontece ao decorrer das três partes anteriores, na ata são registrados os temas ou conflitos da pauta debatida, assim como os encaminhamentos adotados. No final da assembleia todos os presentes devem assiná-la.

- O que pode ser assunto para a pauta:

Podem ser debatidas pautas voltadas às normas de convivência, conflitos entre os educandos, assim como eventualmente outros temas. Recomendamos nesse sentido, professor, que os temas debatidos extrapolem as normas de convivência para transitar por temas que levem os educandos a compreenderem o papel de sujeitos sociais e que podem intervir no meio em que convivem, tendo a linguagem como favorável a tal propósito.

---

<sup>2</sup> O momento das felicitações são uma sugestão de Araújo (2015), por considerar importante na criação de um clima positivo, sendo recomendado ao final das assembleias. Fazemos a supressão dessa etapa em nessa proposta, por considerar que a ênfase está na argumentação e que o clima positivo e de respeito pode ser estabelecido ao decorrer de toda a execução da assembleia, seja no respeito tanto ao momento de fala do outro, quanto ao que é dito pelo outro, o que contribui para que o educando compreenda que o desacordo faz parte das práticas democráticas da linguagem.



Professor(a), para a apresentação das características de uma assembleia de classe seria interessante a projeção das etapas em slide, caso a escola possua essa ferramenta, e, ao decorrer da apresentação, os educandos podem fazer associações com a atividade que foi proposta na sondagem, assim como com a leitura da Fábula.

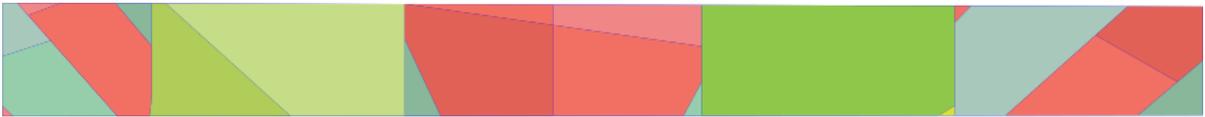
Ao final da apresentação das etapas de uma AC, recomendamos que inicie a solicitando que os educandos deem sugestões de temas para pauta. É importante não intervir na seleção do(s) tema(s), o que contribuirá com o olhar crítico e autônomo dos educandos sobre o seu cotidiano. Todavia, ao deixá-los escolher o tema, não lhe impede de orientá-los quanto ao caráter argumentativo que o tema precisa possuir.

#### **SUGESTÃO:**

Professor(a), para fechar esse momento assista com os alunos a um fragmento da **Assembleia de Classe realizada na Escola Emilie de Villeneuve**, com uma turma de 7º ano, observando com os alunos a estrutura e a postura dos participantes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LDLVLAhJzUY>. Acesso em: 06 abr. 2020.

### **5.3.2 Construindo o argumento**

Proposta:	Ensinar os educandos a reconhecerem a argumentação como uma prática social de linguagem e a utilizarem adequadamente os argumentos para tal finalidade.
Objetivo:	Promover atividade(s) que contribuam com o reconhecimento das características da argumentação. Elaborar atividades que ajudem o educando a reconhecer um argumento a fim de utilizá-los adequadamente em favor de sua opinião.
Por que é necessário?	Ao contrário do que muitas pessoas pensam, não argumentamos em todos os momentos, existe diferença entre argumentar, dialogar e discutir, todavia há pessoas que assumem essas ações como se fossem a mesma prática. Ao motivar o educando a argumentar, o(a) professor(a) contribuirá para que os



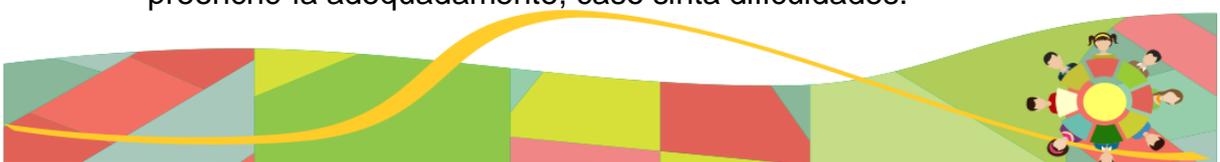
	educandos diferenciem e entendam os mecanismos e as ações que envolvem a argumentação.
Capacidade de argumentação desenvolvida	Identificar uma situação argumentativa; Posicionar-se diante de uma situação argumentativa; Selecionar argumentos favoráveis a seu ponto de vista.
Duração	4 Horas/aula

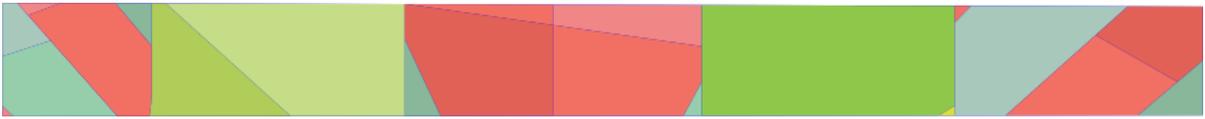
### Primeiro momento – 2 horas/aula

Professor(a), recomendamos que inicie a aula, rememorando aos alunos acerca das situações argumentativas que sugeriram como temas para a discussão na aula referente à sondagem, lembre-os que precisaram posicionar-se em defesa de seu ponto de vista. Rememore os temas sugeridos por eles como estratégia para impulsionar este encontro. Reescreva-os no quadro, pois os utilizará novamente para esta etapa.

Após, inquiete-os com questões, como as exemplificadas abaixo:

1. Quando as pessoas lhe fazem uma pergunta sobre um determinado assunto, como você costuma respondê-las? De modo objetivo (direto), justifica, exemplifica ou depende do tipo de pergunta? Por quê?
2. Você costuma pensar sobre as diferentes situações que envolvem a sua escola, como por exemplo, as regras de convivência, a organização da escola, a merenda escolar ou não pensou sobre esses assuntos?
3. Costuma opinar acerca de determinadas situações que envolvem sua escola, sua turma ou prefere ficar neutro(a) na maioria das vezes? Por quê?
4. Já ouviu falar em argumentação, se sim o que ouviu?
5. Converse com um colega de classe acerca das características que diferenciam um diálogo e uma argumentação. Depois, preencha o quadro abaixo com três características para cada coluna que ajude a diferenciá-los. Não tenha medo de errar, ao final da atividade seu professor lhes ajudará a preenchê-la adequadamente, caso sinta dificuldades.





<b>Diálogo<sup>3</sup></b>	<b>Argumentação</b>

6. Você concorda que todo tema é argumentativo? Explique.

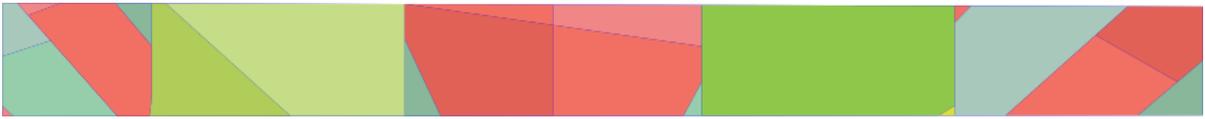
7. Sabendo que um tema argumentativo é aquele que possibilita uma situação argumentativa, em que, no mínimo, duas pessoas apresentam posicionamentos contrários e interagem cada uma em defesa de seu ponto de vista, apresentando argumentos, contra-argumentos, dúvidas diante do posicionamento apresentado pelo outro, preencha a tabela abaixo, separando os temas sugeridos para a pauta da Assembleia de classe, referente a sondagem, organizando-os em temas argumentativos ou polêmicos e temas que consideram não argumentativos:

<b>Pauta</b>	
<b>Temas argumentativos</b>	<b>Temas não argumentativos</b>

Professor(a), ao decorrer da exposição dialógica, vá explicando aos educandos que a pauta em uma assembleia de classe se refere a uma lista de temas que consideram importante debater com os colegas a fim de adotarem alguns encaminhamentos pertinentes. Aproveite a oportunidade para explicar que o argumento é usado para respaldar a opinião acerca do tema em debate. Assim, ao discente propor uma pauta, ele tem uma opinião a qual por meio de argumentos, buscará validá-la.

---

<sup>3</sup> Para Plantin (2016) o diálogo é focado em um tema específico, podendo ou não haver uma disputa entre os interlocutores, com essa concepção o diálogo é compreendido como próprio à interação verbal. A argumentação nos termos aos quais nos dedicamos nesse caderno paradidático é marcada por um desacordo entre os argumentadores, frente à uma questão argumentativa, os argumentadores exercem papéis actanciais (proponente, oponente, terceiro), ocorre a partir de uma situação argumentativa, que pela progressão da situação se caracteriza como interação argumentativa (PLANTIN, 2008 [2005], GRÁCIO, 2010).



Nesse momento, temos uma ótima oportunidade para apresentar as tipologias argumentativas aos educandos. Ao final desse material, você encontrará um anexo com alguns exemplos das tipologias argumentativas, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1996] 2005), e numa releitura de GRÁCIO (2015), todavia, sugerimos a seleção das que considere mais recorrentes e adequadas a série a qual aplicará a proposta.

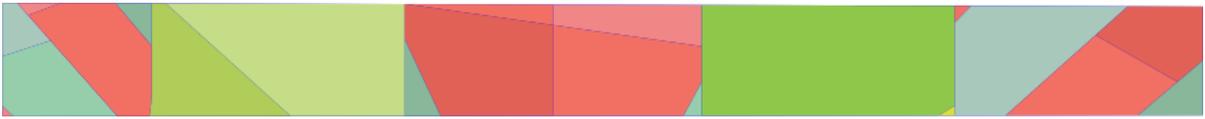
Reforce para os educandos que existem diferentes tipologias argumentativas e que cada uma é usada de acordo com a intencionalidade do argumentador, assim como ao defender seu ponto de vista ou refutar outro ponto de vista.

Ao final dessa exposição dialógica sobre as tipologias, retome a lista de sugestão de pautas do encontro anterior. Esclareça aos estudantes que é preciso limitar a quantidade de temas numa pauta de assembleia em função de vários fatores, inclusive o tempo. Daí retome de modo mais preciso as orientações de como organizar a pauta, diga que geralmente é um grupo da classe que fica responsável por essa etapa, todavia, toda a classe participará desse momento por ser, provavelmente, a primeira vez que a organizam.

Comece expondo os temas (quadro branco, slide, cartaz etc.) e pedindo que os organize de acordo com os critérios necessários à ação. Tenha cuidado para não interferir na escolha, somente dê as orientações e os ajude, caso necessário, nos turnos de fala, para que todos tenham oportunidade de se posicionar. Após selecionados os temas, recomendamos que seja no máximo dois, peça aos educandos que tragam artigos de opinião ou editoriais sobre os temas escolhidos para o próximo encontro. Todavia, solicite que, como atividade extraclasse, os leiam e que busquem identificar os argumentos presentes no texto, após esta orientação poderá postar o enunciado abaixo

### **ATIVIDADE EXTRA CLASSE**

1. Caro educando(a), argumentar é muito importante para a participação social. Por meio desse ato, podemos apresentar nossa opinião acerca de um assunto e usar argumentos que contribuam para validar o que estamos dizendo. Diante disso e pensando no(s) tema(s) selecionado(s) para a nossa assembleia de classe, pesquise um artigo de opinião ou editorial que apresente uma opinião



sobre o assunto da pauta, leia-o e grife a tese e os argumentos que o autor utiliza para validar o que diz.

Caro(a) educador(a), ao final das orientações dessa atividade reforce a necessidade de os alunos levarem uma cópia do artigo de opinião para a próxima aula.

### **Segundo momento – 2 horas/aula**

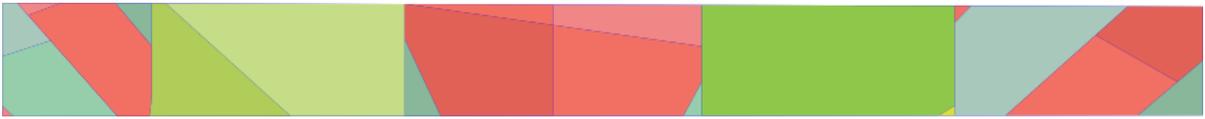
Inicie a aula revisando as abordagens da aula anterior – argumentação, diálogo, temas argumentativos e temas não argumentativos, tipologias argumentativas. Em seguida, peça-os que apresentem o artigo de opinião que pesquisaram, dê as seguintes coordenadas:

1. Onde foi publicado?
2. Quando foi publicado?
3. Quem fala?
4. De que trata o artigo?
5. O que diz sobre o assunto?
6. Em que argumentos apoiam suas conclusões?
7. O que acharam da opinião do ator sobre o assunto?
8. Concordam com a opinião apresentada?

Professor(a), após essa conversação peça-os para reservar o texto que trouxeram e entregue-os uma cópia de um artigo ou editorial sobre o tema da pauta que você trouxe para a aula. Levando em consideração que as classes no fundamental II são formadas por no mínimo 25 estudantes, raras exceções, a proposta seguinte com os textos selecionados pelos educandos demandaria muito tempo ao ser executada, posto que ao final da ação sugerida, recomendamos a projeção em slide dos elementos (teses, argumentos, contra-argumentos) em análise a fim de que os educandos a visualizem.

Com os educandos com as cópias dos textos em mãos, deem as seguintes coordenadas:





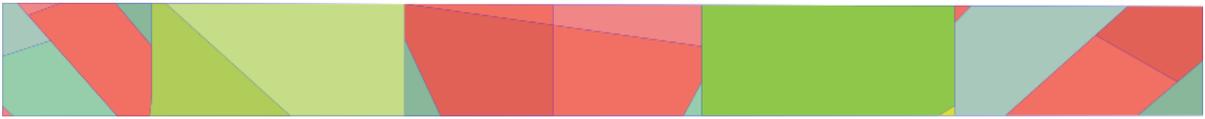
## ATIVIDADE DE CLASSE

Caro(a) educando(a), como você tem percebido, estamos nos preparando para a assembleia de classe. E como tem estudado, terá que argumentar a favor da sua opinião. Uma das formas é por meio de argumentos coerentes, logo, observar como as pessoas defendem suas opiniões, quais argumentos utilizam é uma forma de aprender a validar nosso posicionamento. Nesse sentido, siga as seguintes orientações:

1. Faça uma leitura silenciosa e sem paradas do texto;
2. Releia o texto identificando a opinião do autor sobre o tema (tese);
3. Identifique os argumentos e as tipologias que o autor utiliza para dar respaldo à sua tese;
4. Verifique se a opinião do autor do texto entregue pelo professor é semelhante à do texto que você selecionou em casa;
5. Compare qual dos dois textos aproxima-se mais com a opinião que você tem acerca do assunto e senão houver semelhança indique o porquê.
6. Agora, pensando nos temas selecionados para a nossa assembleia de classe, escreva a sua opinião sobre os temas. Em seguida, escreva dois argumentos que poderá utilizar para respaldar sua opinião e classifique a tipologia.

### 5.3.3 Construindo o contra-argumento

Proposta:	Estudar com os educandos o que é a contra-argumentação e as circunstâncias em que ocorre.
Objetivo:	Apresentar textos com opiniões controversas acerca da temática em estudo; Promover atividades que contribuam para o reconhecimento e elaboração de contra-argumentos; Esclarecer que ter opiniões controversas é um processo comum nas relações democráticas em sociedade.



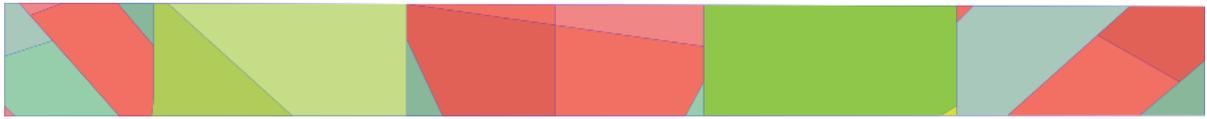
Por que é necessário?	A argumentação ocorre por meio de uma relação trilocal, desse modo, ao estudar a contra-argumentação os educandos desenvolverão a capacidade de refutação e, por conseguinte, o papel actancial de oponente. Assim, conseguirão se posicionar melhor na assembleia de classe, caso discordem da crítica ou dos argumentos apresentados pelos colegas.
Capacidade argumentativa desenvolvida	Apresentar contra-argumentos a fim de refutar pontos de vistas contrários aos seus.
Duração	4 horas/aula

### Primeiro momento – 2 horas/aula

Caro(a) professor(a), torna-se interessante iniciar as aulas sempre por meio da exposição dialógica, o que contribuirá na retomada das aprendizagens das aulas anteriores e na apresentação da proposta atual. Nesse sentido, sugerimos iniciar com perguntas do tipo:

1. Nas aulas anteriores aprendemos que usamos argumentos em defesa de nosso ponto de vista. Vocês lembram qual era a opinião do autor do artigo que lemos? E o quais foram os argumentos que usou para defender o ponto de vista dele?
2. Vocês já pensaram se todas as pessoas tivessem a mesma opinião acerca de determinado tema? Como seria?
3. O fato de discordar da opinião de outra pessoa nos faz melhores que ele ou o faz melhor que nós? Por quê?
4. As opiniões do artigo ou editorial que você trouxe de casa e do texto que o professor(a) lhe entregou na aula eram as mesmas? Se não, em que diferenciavam? Alguma das opiniões dos articulistas era semelhante à sua opinião acerca do tema?



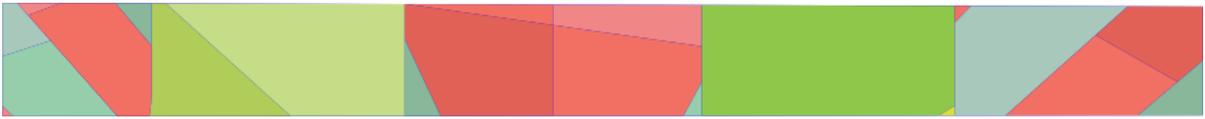


Professor(a), é relevante que os educandos respondam livremente estas questões, assim poderá perceber se conseguiram compreender o que é uma tese e a importância dos argumentos em defesa do ponto de vista. Depois desses questionamentos, explique-os que na argumentação os contra-argumentos acontecem em oposição a uma tese defendida ou aos argumentos apresentados, mas que, assim como os argumentos, é necessário elaborá-los de modo coerente para que tenha o efeito desejado. Aproveite a oportunidade para enfatizar que ao contra-argumentar a opinião de uma pessoa o oponente não é contra a pessoa, mas sim ao posicionamento dela acerca do assunto. Em seguida, coloque a seguinte atividade na lousa.

**Situação argumentativa -**  
É definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta. (PLANTIN, 2008 [2005], p. 64).

### ATIVIDADE DE CLASSE

1. Como você tem estudado, em uma interação argumentativa exercemos diferentes papéis: proponente (propõe), oponente (opõe-se) e terceiro (dúvida), que são exercidos de acordo com o nosso posicionamento. Diante disso, suponhamos que você está presente nas situações descritas abaixo e não está de acordo com a fala de um dos participantes, a qual está em negrito na transcrição abaixo, logo, precisa exercer o papel de oponente, assim terá que escrever um contra-argumento para cada opinião ou fala apresentada:
  - a. A professora está na sala de aula, corrigindo algumas atividades, quando uma aluna entra rapidamente à sala e diz: - Pró, estou quieta no intervalo e toda hora Heitor passa correndo perto de mim e me chama de Olívia Palito. A professora dirige-se à aluna e fala: - **É só você não se importar que ele para, pois quanto mais a gente dá importância ao que o outro faz, mais ele insistirá!**
  - b. Paulo e Fábio assistem televisão, quando passa um anúncio: Bullying não é brincadeira! Paulo em seguida comenta: - **Hoje essas crianças são muito frescas, não se pode nem brincar que já diz que é bullying. Na minha**



época a gente colocava apelido e ninguém morria por isso. Muito vitimismo!

- c. Durante a aula de português a professora solicita ao aluno, Geovane, para ler um texto em voz alta. O educando, mesmo com vergonha, vai até à frente e começa a realizar a leitura, quando uma colega, chamada Beatriz, após rir, diz: - **Não sei por que a professora pede para esse menino ler. Ele gagueja demais!**
- d. A professora de português tentava explicar um assunto novo para a turma do 7º ano, mas um grupo de estudantes insistentemente trocavam mensagens via WhatsApp, atrapalhando a aula, quando a professora após os alertar mais de uma vez, diz: **Entreguem-me o celular, os levarei à direção, e fiquem sabendo que o uso de celulares estará terminantemente proibido em minhas aulas, independente de finalidade.**

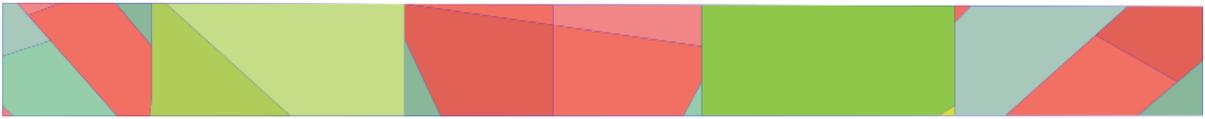
2. Armandinho é um personagem de tirinhas em quadrinhos, criado por Alexandre Beck, com suas falas inteligentes e contestadoras nos faz refletir sobre vários temas sociais de nosso cotidiano. Abaixo, temos algumas tirinhas desse personagem, que se referem a diferentes tipos de preconceitos (bullying e gênero). Para cada uma das situações apresentadas nas tiras elabore um contra-argumento:

- a. Apresente um contra-argumento para pessoas que praticam bullying.



- b. Apresente um contra-argumento para pessoas sexistas:





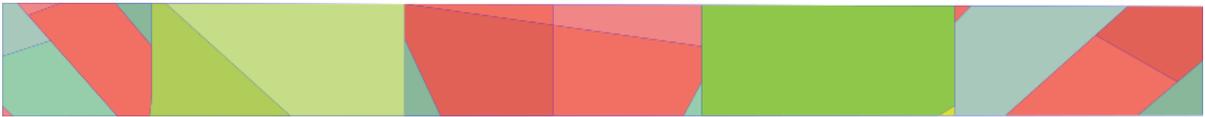
3. Mediante os temas selecionados para a assembleia de classe, complete a tabela abaixo com um argumento a favor da crítica apresentada e um contra-argumento que você acredita que poderia ou pode ser usado no momento da assembleia de classe. (Caro(a) educador, os temas abaixo são exemplos, recomendamos, portanto, que este quadro seja preenchido com os temas selecionados por seus alunos):

<b>Crítica</b>	<b>Argumento</b>	<b>Contra-argumento</b>
<b>Tema 1</b> – Crítica às pessoas que praticam bullying		
<b>Tema 2</b> – Crítica à proibição de uso dos celulares na escola.		

4. Você lembra do artigo que o(a) professor(a) lhe entregou na última aula, vamos retomá-lo. Em nosso último encontro identificamos nele a tese do articulista sobre o tema e os argumentos que usou para defender o ponto de vista. Dessa vez, vamos relê-lo identificando o(s) contra-argumento(s) presente(s) no texto. Então, mãos à obra!

#### 5.3.4 Argumentando

Proposta:	Organizar a turma em pequenas assembleias a fim de preparar os discentes para a última assembleia de classe do projeto.
Objetivo:	Possibilitar aos discentes a oportunidade de argumentarem com base em situações reais e buscarem, em conjunto, encaminhamentos que contribuam para a resolução do conflito, da crítica e/ou demanda identificados por eles.
Por que é necessário?	Oportunizando-os a agirem em pequenos grupos, nesta etapa, os alunos terão uma dimensão de como ocorrerá a AC



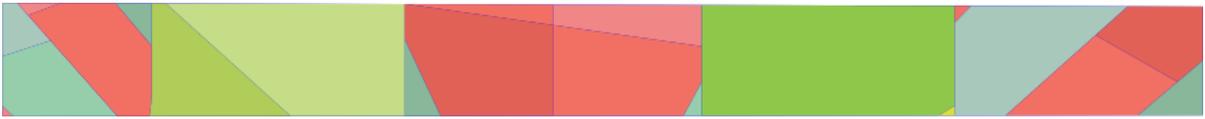
	final, o que contribuirá para que atuem com mais segurança e autonomia.
Capacidade argumentativa desenvolvida	Argumentar a favor de seu ponto de vista; Identificar um desacordo argumentativo; Contra-argumentar; Negociar um encaminhamento para a pauta debatida.
Duração	4 horas/aula

Professor(a), nessa etapa propomos que os educandos sejam convidados a realizarem pequenas assembleias de classe acerca de temas argumentativos. Há nessa proposta duas possibilidades para as temáticas: abordar os temas das pautas sugeridas pelos educandos e que não serão contemplados na última AC de classe do projeto, em função do tempo. A segunda opção é que, nessas pequenas AC, eles cumpram todas as etapas, iniciando a partir da seleção temática.

Oriente-os que a seleção dos temas precisa partir de uma situação conflitante da instituição escolar ou da comunidade onde vivem, e que ao final da assembleia, eles deverão, como resultado, apresentar um encaminhamento como proposta de intervenção, por exemplo, a elaboração de carta de solicitação ou de reclamação, uma carta aberta, um folder explicativo, um jornal escolar etc. Auxilie-os, caso necessário, a entenderem melhor que um tema argumentativo, em uma pauta de assembleia, é aquele em que há um desacordo acerca do tema abordado, e os envolvidos buscam, por meio de argumentos e contra-argumentos, ratificar seus posicionamentos, assim como podem surgir dúvidas diante das falas dos envolvidos.

Recomendamos que organize a turma em quatro pequenas assembleias, a fim de facilitar as orientações ao decorrer da proposta e haver melhor distribuição da turma. Isso, levando em consideração que cada grupo será composto de, no máximo, 9 estudantes, visto que as classes do Ensino Fundamental devem ser compostas de até 35 educandos.





## 1º Momento

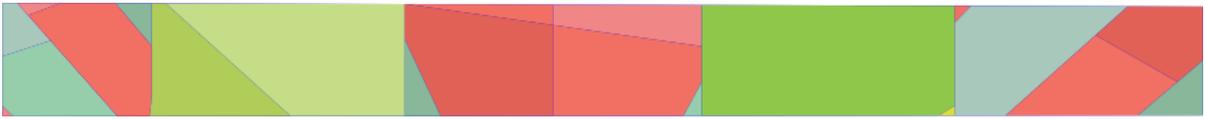
### ATIVIDADE DE CLASSE

Querido educando(a), como sabem, estamos realizando as etapas de um projeto de letramento em que vocês, em uma assembleia de classe, argumentam acerca de um tema polêmico a fim de encontrar encaminhamentos adequados para as situações debatidas. Nesse sentido, vamos, nessa etapa de nosso projeto, realizar pequenas assembleias de classe, o que os preparará para a última assembleia, que será realizada com a turma toda.

#### Início da Ação

1. Formem grupos de até 9 pessoas e organizem-se em círculos.
2. Agora, que vocês já estão em círculo, vamos começar as pequenas assembleias. Siga as seguintes orientações:
  - a. Escolham um coordenador para gerir a assembleia de classe do grupo.
  - b. Pensem em um tema polêmico (argumentativos) para compor a pauta, anote-o em seu caderno para que cada um, de modo organizado e respeitando a vez do colega, cite-o ao coordenador.
  - c. Caro(a) coordenador(a), escreva os temas, em um cartaz, visivelmente a todos os participantes e coordene a assembleia de modo que todas as etapas sejam cumpridas.
  - d. Caros (as) educandos(as), é interessante que tenha(m) pensado em dois temas, pois, caso um colega anterior ao seu momento de fala já tenha indicado o tema que iria sugerir, você terá uma outra sugestão. Levando em consideração que a pequena assembleia, à qual faz parte, tem em média 9 pessoas, é importante que não coloquem mais de um tema na pauta.

<b>Temas argumentativos (polêmicos)</b>



## Organizando a pauta

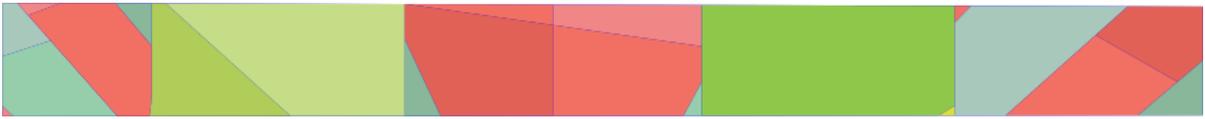
1. Caros (as) educandos(as), agora chegou o momento de organizar a pauta, assim, escolham três entre vocês para organizá-la. Observando os seguintes critérios ao fazer a exclusão temática:
  - a. Temas repetidos;
  - b. Temas semelhantes;
  - c. Temas não polêmicos;
  - d. Temas que consideram mais importantes.

Sugestão: Após a pauta estar organizada, o trio pode compartilhar com o grupo o porquê da seleção de tal tema. Usem o verso do próprio cartaz, onde colocaram as sugestões de pauta para escrever o tema final. Recomendamos que seja selecionado apenas um tema.

## PEQUENAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE

Agora, chegou um momento muito importante, onde vocês irão argumentar, apresentando seus pontos de vista acerca do tema selecionado, defendê-lo, contra-argumentar os pontos de vistas contrários aos seus, apresentar dúvidas com relação aos aspectos que não estiverem bem claros, assim como negociar um encaminhamento para a pauta debatida. Lembrem-se que, por meio de assembleias, como as de classe, vocês estão participando de uma prática democrática, onde sua voz é ouvida e deve ser respeitada, além de ser um importante momento de tomada de decisões conjuntas para o bem da turma, da escola onde estudam ou da comunidade onde vivem.





## Orientações ao coordenador

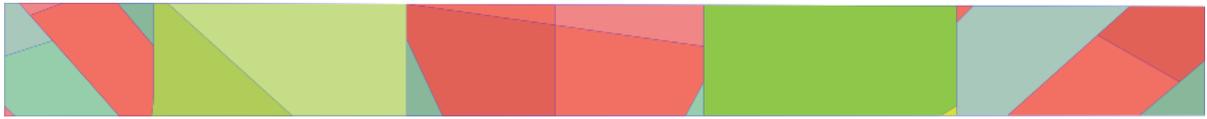
Caro(a) coordenador(a), abaixo temos algumas orientações importantes para o papel que desempenhará nesta assembleia:

1. Comece dando direito de fala à pessoa que sugeriu o tema da pauta;
2. Faça a inscrição dos discentes que desejam contra-argumentar em relação ao posicionamento apresentado;
3. Dê oportunidade para que cada colega fale, de acordo com a inscrição, independente do papel que desempenhará na argumentação;
4. Anote a tese, os argumentos, os contra-argumentos em ata.

## ARGUMENTANDO PARA AÇÃO

Caros(as) educandos(as), agora que já debateram acerca do tema polêmico, chegou o momento de pensarem sobre o(s) encaminhamento(s) para a pauta debatida. Lembre-se, toda a assembleia é importante, mas só debater os conflitos e não pensar em formas de resolvê-los, torna o propósito da assembleia incompleto. Lembre-se, como estudante e cidadão você pode ajudar a sua escola ou a comunidade em que vive, por meio de sugestões de encaminhamentos. Temos, então, no quadro abaixo, dois exemplos para ajudá-los, após lê-los, completem a tabela com o tema da pauta debatida e o encaminhamento negociado por vocês.

<b>TEMA ARGUMENTATIVO</b>	<b>ENCAMINHAMENTO</b>
<b>A crítica aos colegas que praticam o bullying</b>	Confecção de anúncios publicitários a serem distribuídos a todos os membros da escola, assim como na família dos educandos.
<b>A proibição do uso dos celulares</b>	Reunião com a direção da escola a fim de discutirem acerca da flexibilidade no uso do aparelho.



## Preenchendo a Ata

Caro(a) coordenador, ao preencher a ata da assembleia de classe, lembre-se que todos os participantes deverão assiná-la ao final, como uma forma de comprovação de que houve a reunião, e de que todos concordam com os registros e encaminhamentos lavrados.

### Estrutura da Ata de uma Assembleia de Classe

Local, Data, Assembleia de Classe

---

Tema(s) constantes da pauta

---

Argumentos, contra-argumentos, dúvidas, regras estabelecidas

---

Encaminhamentos decididos

---

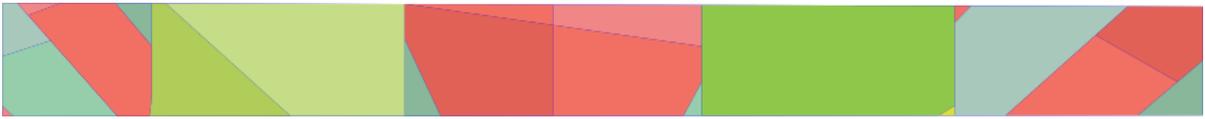
Registro do nome dos participantes

---

Assinaturas

### Momento de reflexão!

1. Você considera que reuniões como a assembleia de classe que participou são importantes? Por quê?
2. Quais foram os desafios que seu grupo enfrentou ao realizar a pequena assembleia?
3. Você sentiu facilidade em sugerir um tema polêmico para a pauta? Justifique sua resposta.
4. Considera que reuniões como essa podem contribuir com a comunidade onde vive?
5. Na assembleia realizada pelo seu grupo, você desempenhou qual papel: proponente, oponente, terceiro ou ao decorrer da assembleia desempenhou os três papéis?

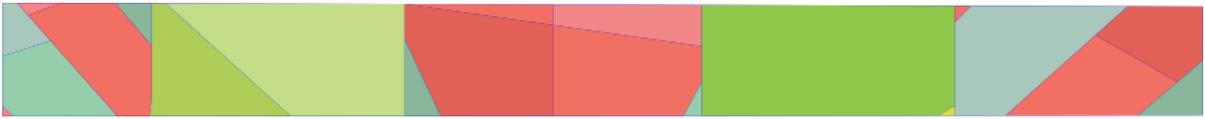


6. Qual o momento que considerou mais importante na execução da assembleia?  
Por quê?
7. Sobre o encaminhamento, você sentiu dificuldade de sugeri-lo? Considera o encaminhamento importante como intervenção acerca do tema debatido? Justifique.

### 5.3.5 Assembleia de Classe – Final

<b>Proposta:</b>	<b>Realizar a assembleia de classe final com toda a turma.</b>
<b>Objetivo:</b>	Possibilitar aos discentes a oportunidade de argumentarem com base em situações reais e buscarem, em conjunto, encaminhamentos que contribuam para o encaminhamento da situação debatida; Contribuir para que os alunos compreendam a importância do respeito à fala do outro; Promover o ensino da argumentação, tendo como referência a prática social da linguagem.
<b>Por que é necessário?</b>	Essa ação é importante, por possibilitar a execução da assembleia de classe com toda a turma, observando a evolução no desenvolvimento das capacidades argumentativas dos educandos e a prática do encaminhamento social.
<b>Capacidade argumentativa desenvolvida</b>	Argumentar a favor de seu ponto de vista; Identificar um desacordo argumentativo; Contra-argumentar; Negociar um encaminhamento para a pauta debatida.
<b>Duração</b>	2 horas/aula

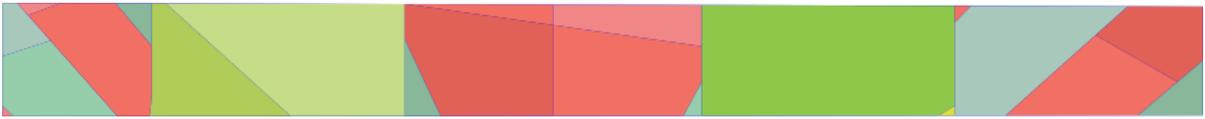
Caro(a) docente, tendo em vista que os alunos já conhecem as etapas de uma assembleia e os papéis que podem ser exercidos, inicie dando as boas-vindas aos participantes, rememore o tema da pauta e dê início à assembleia de classe final. Você exercerá o papel de coordenador.



Sugerimos que os demais docentes da turma sejam convidados a participarem, isto tendo em vista que, em um projeto de letramento, as ações desenvolvidas não podem se centrar somente no educador de uma disciplina, outras pessoas podem ser convidadas a participarem do processo. Além do mais, existem muitas possibilidades de práticas didáticas e pedagógicas com base nos temas argumentativos que compõem uma pauta. Esclareça-os que são bem vindos, mas que ao participarem da AC, principalmente na contra-argumentação ou dúvida, que levem em consideração a faixa etária da turma, a série, a elaboração dos argumentos, dos contra-argumentos e as dúvidas apresentadas. Agora, mãos à obra!

**Sugestão:** Ao final dessa ação, retome o Momento de Reflexão das mini assembleias, o que contribuirá para que os educandos pensem sobre a importância das Assembleias na tomada de decisões democráticas. Além disso, lembre-se que a AC é uma das etapas do projeto de letramento, mas sua concretização ocorre por meio da prática social da linguagem. Assim, é importante propor os encaminhamentos, mas o mais interessante é que transcendam o registro das atas.





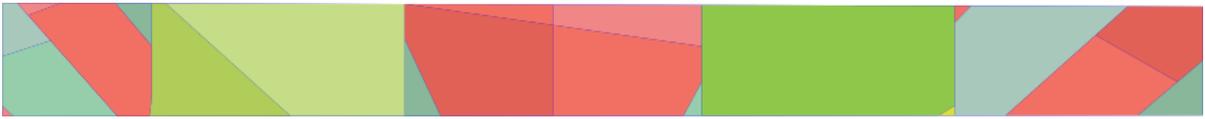
## PENSANDO O PROJETO DE LETRAMENTO

Um dos pontos principais da pedagogia de PL é um ensino que não busca homogeneizar os educandos, em que cada é respeitado em sua particularidade, assim como contribui de modo colaborativo. Nesse sentido, as práticas sociais de linguagem entendem os sujeitos como sociais e importantes no processo de participação e transformação da sociedade onde vive.

Criando, portanto, pontes entre o que se debate na escola com a comunidade no entorno dela, assim numa ação coletiva, onde todos aprendem, todos ensinam e todos intervêm. Tal ação implica ao docente propor “práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais [...]” (KLEIMAN, 2007, p. 21).

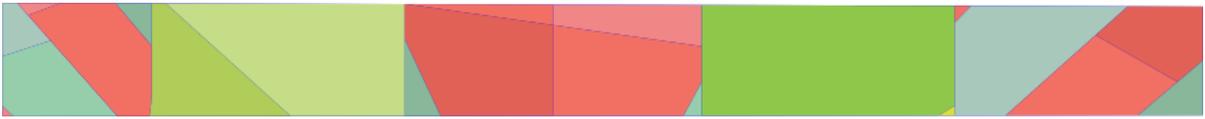
Outro fator relevante, conforme Kleiman (2007), que tem papel central nesse processo, é a não compartimentalização do ensino por meio de disciplinas que não dialogam (Geraldi, 1999), assim sugerimos que os professores não só participem da assembleia final, mas cada um em suas aulas possam promover um espaço dialógico acerca do tema, de modo colaborativo, ampliando as perspectivas de se pensar o tema e corroborando com o educando na construção da defesa de seu ponto de vista, mas é necessário que nesse processo, o educador se coloque de modo neutro não interferindo no posicionamento do educando, afim de que não venha interferir na autonomia e liberdade de expressão, mas os ajudando a se sentirem mais seguros para tal prática. Um tema que transite pela proibição do celular, por exemplo, pode ser contemplado por todas as disciplinas de modo que se imbriquem e se confundam sem que haja um limite de demarcação entre elas: a importância do celular, os riscos, história do telefone, usos do celular em contexto escolar, leituras de gráficos, tabelas, doenças causadas pelo mal uso do celular, vocabulário próprio das mídias digitais etc.

Além do mais, a proposta de projeto que tem a Assembleia de Classe como uma das propostas de ensino da argumentação, não necessariamente precisa limitar a sua prática à sala de aula, o tema debatido pode se estender a outros espaços da instituição, seja por meio da ampliação desta assembleia para o formato de assembleia de escola, envolvendo a comunidade escolar, seja por meio da organização do fórum de debate, envolvendo a comunidade em seu entorno, seja por meio de seus produtos: jornais, revistas, palestras, etc. Mas não podemos relegar um



dos pontos principais: o tema debatido precisa estar relacionado com a realidade dos educandos, partir dos mesmos e pensar uma ação.



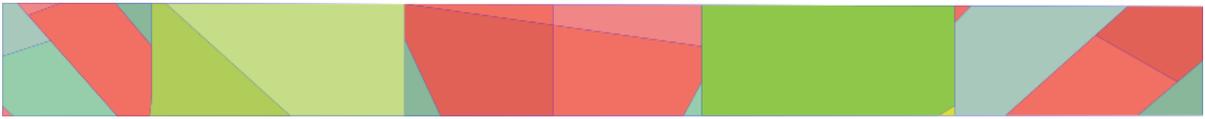


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro(a) educador(a), neste caderno de Orientações para o professor, buscamos apresentar possibilidades de propostas de atividades direcionadas à organização de projetos de letramento voltados à argumentação, no ensino de português. A nossa pretensão não é tornar este material dogmático, o que não combina com o ensino da argumentação na interação, mas apresentá-lo como uma possibilidade de prática didática-metodológica, como um material de auxílio na reflexão, na (re)elaboração acerca de atividades que impossibilitam ao educando o exercício da argumentação como uma prática social de linguagem, assim como no desenvolvimento das capacidades argumentativas tão necessárias ao exercício da cidadania.

Rememoramos que este caderno é resultado da pesquisa desenvolvida no PROFLETRAS, onde analisamos TFC que se dedicaram ao ensino da argumentação, desenvolvidos entre os anos de 2015 a 2018. Nos trabalhos analisados, observamos, por exemplo, se as propostas de atividades possibilitavam a prática social da linguagem e o desenvolvimento das capacidades de argumentar, formular uma tese e negociar um ponto de vista. A partir dessas análises, notamos que muitos estudos interessantes têm sido desenvolvidos, que permitem aos educandos, por meio da linguagem, repensar e intervir na sociedade onde vivem, todavia, há ainda a predominância de propostas direcionadas à argumentatividade como se fossem a argumentação, conseqüentemente, há uma centralidade da produção do artigo de opinião e da dissertação argumentativa, muitos professores compreendem a interação verbal e a interação argumentativa como se fossem ações sinônimas, e propostas que, ao invés de contribuir com a autonomia dos educandos, apresentam-lhes atividades com argumentos prontos.

Diante dos resultados observados, buscamos, então, apresentar uma proposta que busque descortinar um ensino que, ao invés de contribuir com o empoderamento dos educandos por meio da linguagem, contribui para os silenciar. Assim, buscamos, por meio das sugestões de atividades, impulsionar nos educandos o olhar sobre a escola e a comunidade onde vivem, observando-a e identificando conflitos e demandas que os inquieta e, ao mesmo tempo, são marcados pelo desacordo.



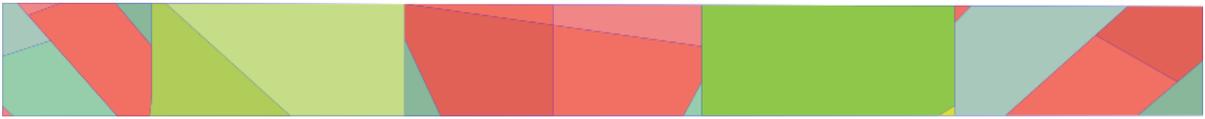
Ao elaborar essa proposta, buscamos corroborar para que a escola, a sala de aula seja um espaço fomentador de situações argumentativas, que rompem com práticas cartesianas e bancárias, assim como ampliem ao professor a concepção da argumentação como multidimensional e, por conseguinte, tendo a interação como uma das suas dimensões. Logo, o educando é compreendido como sujeito pensante, que tem uma opinião, que pode buscar, por meio de diferentes estratégias, argumentos em defesa de seu ponto de vista, contra-argumentos que contribuam tanto na manutenção de seu posicionamento, quanto em refutação a opinião do outro, assim como ao apresentar suas dúvidas acerca da pauta e posicionamentos apresentados, bem como no processo de negociação.

Nesse processo, o professor não é o guardião de uma verdade absoluta e inquestionável, mas aquele que reconhece que é preciso repensar a escola, os seus instrumentos e, principalmente, contribui na construção de pontes entre o que se faz na principal agência de letramento, como defende Kleiman (2007), e o que acontece na realidade, fora dos muros desta instituição, como assevera Azevedo (2017).

A escolha pela Assembleia de Classe como forma de interação argumentativa planejada, se deu por concordamos com Tognetta e Vinha (2007) e Araújo (2015), ao defenderem que as práticas das assembleias nas escolas contribuem com um espaço democrático de decisão, inclusão e participação social. Ao realizar assembleias de diferentes tipos, a escola permite discutir os conflitos, debater as demandas que retardam o processo de ensino e aprendizagem, contribui com o desenvolvimento de capacidades argumentativas, fortalece o reconhecimento do respeito ao outro e inclui aqueles que, por muitas vezes, tiveram suas vozes silenciadas.

Desejamos que o direito à argumentação, tão bem defendido, por Pacífico (2016), seja uma garantia nas escolas. E você, como educador, contribua por meio de sua prática didático-metodológica com esse processo.





## AVALIAÇÃO

### A SER REALIZADA PELO PROFESSOR:

#### Projeto de letramento

As propostas de atividades desenvolvidas contribuíram para a prática social da linguagem?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

As propostas de atividades permitiram a interação entre o professor e aluno, considerando as potencialidades de cada um, conforme sugere Oliveira, Santos e Tinoco (2014)?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

As propostas de atividades possibilitaram o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos educandos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Efetivaram o encaminhamento acordado em AC?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

#### Assembleia de Classe Final

Percebeu-se a interação argumentativa ao decorrer da assembleia?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Os argumentos usados pelos educandos estavam coerentes com o ponto de vista apresentado?

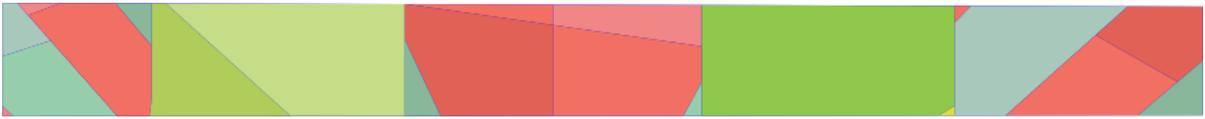
( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Foram cumpridas todas as etapas da AC?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_



## Educandos

Os educandos exerceram os papéis actanciais de modo espontâneo?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Os educandos sentiram facilidade para sugerir um encaminhamento como modo de intervenção à pauta debatida?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Os educandos sentiram facilidade em sugerir um encaminhamento?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Os educandos ficaram relutantes em negociar um encaminhamento com os colegas?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Notou-se que os educandos aperfeiçoaram as capacidades de argumentar, contra-argumentar e negociar pontos de vistas?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Os educandos compreenderam a importância da argumentação como meio de intervir positivamente na sociedade?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

As partes atentaram-se ao assunto em questão?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Souberam manter os padrões de civilidade no tratamento recíproco?

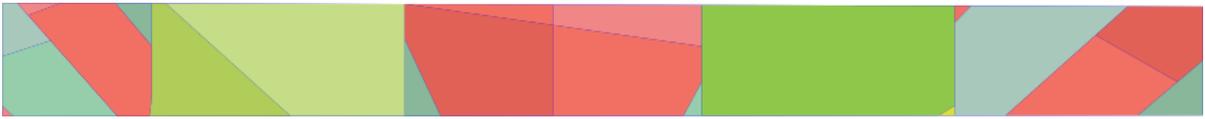
( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Os turnos de palavra foram respeitados?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_



**Demais participantes: gestores, coordenadores e docentes.**

Os demais atores da unidade escolar sentiram-se motivadores em apoiar a proposta do projeto de letramento?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Os docentes de diferentes disciplinas conseguiram articular o tema da assembleia com a área que lecionam?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Os docentes sentiram-se motivados a participarem da última AC?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

**A SER REALIZADA PELOS ALUNOS:**

Considera que tanto você quanto os seus colegas ao participarem da Assembleia se atentaram ao tema ou a demanda em questão?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Souberam manter padrões de civilidade de maneira recíproca, ou seja, respeitando uns aos outros?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Os turnos de palavras foram respeitados?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Os argumentos, contra-argumentos e razões que você apresentou durante a assembleia foram, em sua opinião, os mais relevantes?

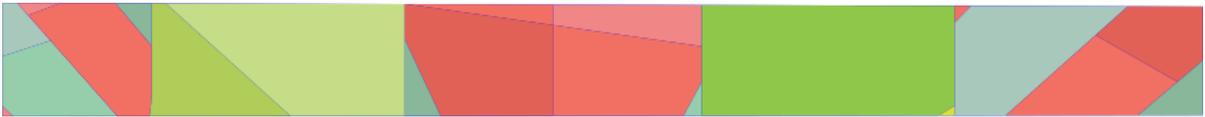
( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_

Os argumentos e razões que seu/sua colega apresentou durante a assembleia foram, em sua opinião, os mais relevantes?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em alguns momentos.

Por quê? \_\_\_\_\_



## SUGESTÃO PARA O MOMENTO DA ASSEMBLEIA DE CLASSE

### O tempo na AC

Seja objetivo;

Não foque nas informações secundárias ou supérfluas, pois há o risco de não concluir o pensamento, por falta de tempo;

Exponha o argumento, o contra-argumento, a dúvida ou a sugestão de encaminhamento logo no início da fala e, se possível, use o restante do tempo com ilustrações, exemplos, comparações etc.

### Procedimentos na AC

Direcione as discussões apenas para o tema da pauta e não para o terreno pessoal;

Expresse-se com clareza;

Você tem o direito de não ser interrompido. Porém, manifeste-se respeitando o tempo de fala do colega;

Respeite as regras estabelecidas, senão colocará em risco o andamento e o sucesso da assembleia de classe;

### Postura e expressão corporal na AC

Fale de modo claro e articulado;

Direcione a fala ao seu oponente ou ao coordenador da AC, assim passará a impressão de firmeza e segurança;

Se fizer uso de anotações durante a fala, leia-as de forma rápida e sutil, sem interromper o fluxo da fala e do pensamento;

Evite abaixar a cabeça e o tom da fala com frequência;

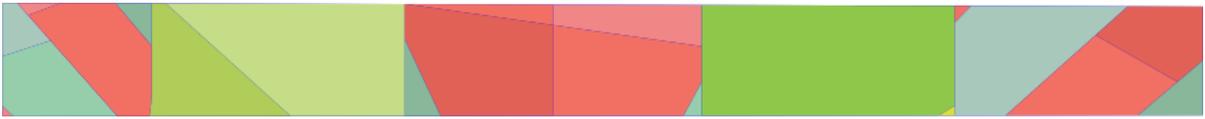
### O uso da língua

Evite gesticulação excessiva, pois pode distrair a atenção dos ouvintes;

Use a variedade padrão, adequando-a aos participantes da assembleia;

Evite o uso de palavras e expressões como — né? — tipo assim etc., pois atrapalham o fluxo das ideias e dispersam a atenção dos ouvintes;

Retome a fala de outro debatedor ou faça referência, utilizando expressões como: conforme disse, concordo com a opinião, discordo em parte do ponto de vista de..., gostaria de acrescentar ao comentário..., nesse sentido ....



## SUGESTÕES DE VÍDEOS SOBRE ASSEMBLEIAS ESCOLAR

Assembleia de classe – Prêmio Vitor Civita educador nota 10 (2012). **Youtube**. 26 abr. 2013. 3 min 47 s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b2mWxoSR6cQ>> Acesso em: 27 fev. 2020.

Assembleias escolares dos anos iniciais: colégio farroupilha. **Youtube**. 25 fev. 2016. 3 min 27 s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2xPmtfNfZc8>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

Assembleias escolares permitem experimentação democrática e aprendizados. Programa NET Educação. **Youtube**. 17 ag. 2016. 4 min. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Ei9\\_clJyeXg](https://www.youtube.com/watch?v=Ei9_clJyeXg)>. Acesso em: 27 fev. 2020.

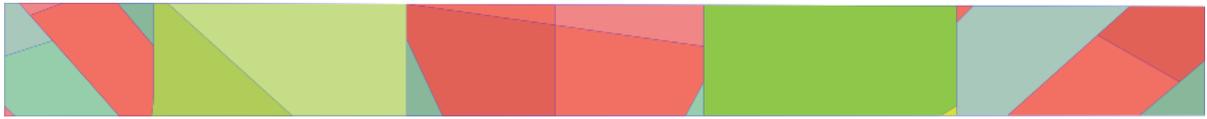
Assembleias escolares. MEC TV Escola. **Youtube**. 26 abr. 2013. 32 min 58 s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dUQ80t0JhzE>> Acesso em: 27 fev. 2020.

## SUGESTÕES PARA APRESENTAÇÃO DA FÁBULA DE ESOPO

SOUZA, Maurício de. A assembleia dos ratos. São Paulo: Editora Girassol, 2014.

Assembleia dos ratos. TIO DOUGLAS GAMES. Youtube Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i4coBmjbSE4>> Acesso em: 27 fev. 2020





## REFERÊNCIAS

ALVES LIMA, Sheyla Fabricia. Didatização da situação argumentativa: análise de uma atividade do 'Manual de lectura y escritura argumentativas'. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, n. 19, v. 2, p. 138-153, dez.2019. DOI 10.17648/eidea-19-v2-2458.

ARAÚJO, U. F. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. Sumus Editorial. São Paulo: 2015.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.4, p. 35-47, jun.2013.

\_\_\_\_\_. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes, OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.

\_\_\_\_\_. Articulação entre o ensino de argumentação e o desenvolvimento do letramento. II Seminário de Pesquisa do Grupo de Estudos em Linguagem, argumentação e discurso (ELAD/CNPq). **Youtube**. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YzQIALadcO8> Acesso em: 10 set. 2018.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 4. ed. Brasília, DF, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004b, p. 80-113

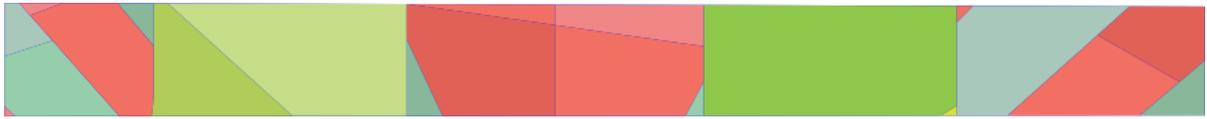
FANTE, Cleo. 2005. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª edição. Campinas. Editora Versus.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999 [1984].

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A interação argumentativa**. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **Perspectivismo e argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.



\_\_\_\_\_. **Vocabulário de Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2015.

\_\_\_\_\_. **Argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mestrado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

\_\_\_\_\_. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide de Bezerra de Araújo. **Projeto de letramento e formação de professores de língua materna**. 2 ed. Natal: Editora da UFRN, 2014.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008 [2005].

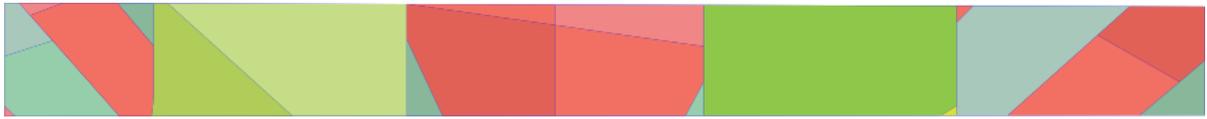
\_\_\_\_\_. **Dictionnaire de l'argumentation**: une introduction aux études d'argumentation. Lyon: Enis Édition, 2016.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **O direito à argumentação no contexto escolar**. In: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org.). Discurso e argumentação em múltiplos enfoques. Grácio Editor: Coimbra, 2016. p. 191-212.

PORFÍRIO, Francisco. Bullying. **Revista eletrônica Brasil escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>> Acesso em: 30 abr. 2020.

RIBEIRO, Nadja Souza. **Literatura em debate**: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral do 9º ano. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos). Universidade Federal de Sergipe – São Cristovão-SE. 2015.

SANTOS, Valdinah Silva dos. **O debate no ensino de argumentação**: reflexões e propostas para o componente curricular língua portuguesa. Relatório de pesquisa



(Mestrado Profissional em Letras. Área de concentração: Linguagem e ensino)  
Universidade Estadual de Santa Cruz- Ilhéus. BA, 2017.

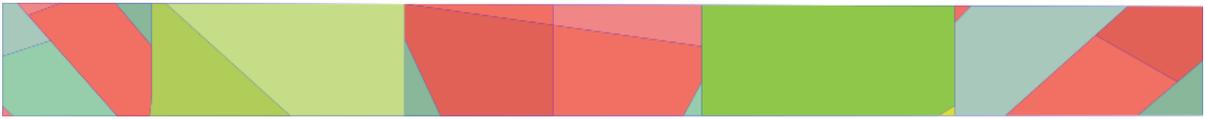
SOUZA, Mayana Matildes da Silva. **A argumentação no ensino de português:** entre o material didático e a sala de aula. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagem e ensino). Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus. BA, 2018.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [2005].

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias escolares. 2 ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

VIDON, Luciano Novaes. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. **Discurso e Argumentação:** fotografias interdisciplinares – vol.2. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 3 - 44.





## REFERÊNCIAS DE IMAGENS RETIRADAS DA INTERNET

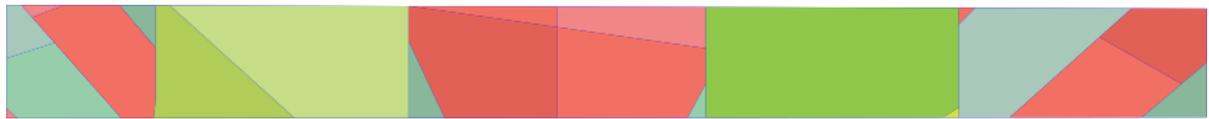


ARMANDINHO. Disponível em: <http://psicod.org/se-liga-na-Ingua-literatura-produco-de-texto-linguagem-v5.html?page=473>. Acesso em: 30 abr. 2020.



ARMANDINHO. Disponível em: <  
<http://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/bullying/>>. Acesso em: 30 abr. 2020.





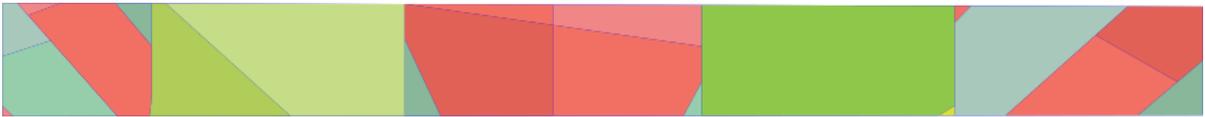
## ANEXOS

**Quadro 2 – Tipologias argumentativas**

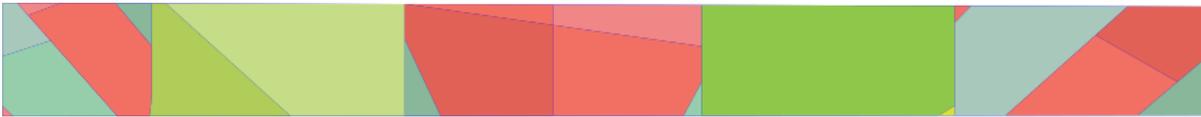
TIPOS	CONCEPÇÃO	EXEMPLO
<b>Contradição e incompatibilidade</b>	A asserção, dentro de um mesmo sistema, de uma proposição e de sua negação, ao tornar manifesta uma contradição que ele contém, torna o sistema incoerente e, com isso, inutilizável (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 221).	Você acredita que há um exagero na condenação da prática de bullying, mas se há um exagero é porque você concorda que realmente a prática é inadequada e que precisa haver punição.
<b>Identificação</b>	Identificação de diversos elementos que fazem parte do discurso (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 238).	Bullying é uma palavra que se originou na língua inglesa. “Bully” significa “valentão”, e o sufixo “ing” representa uma ação contínua (Brasil Escola).
<b>Reciprocidade</b>	Visa aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes. Perelman e (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 250).	Se praticar o bullying adoece a vítima, também é desrespeitoso apoiar quem o pratica.
<b>Transitividade</b>	Procedimento que consiste em derivar de um certo tipo de relação estabelecido entre dois elementos, a existência da mesma relação no que diz respeito a um terceiro elemento (GRÁCIO, 2015).	Não praticar o bullying é respeitar uns aos outros, respeitar-me.



<b>Inclusão da parte no todo</b>	Procedimento que consiste em articular as partes enumeradas ou referidas num todo que os engloba (GRÁCIO, 2015).	O bullying é uma das práticas de violência.
<b>O todo em suas partes</b>	Procedimento que consiste em desmembrar o todo focando as partes que o constituem (GRÁCIO, 2015).	O bullying, de acordo com a lei 13. 185/2016, consiste em atos de humilhação, intimidação, ataques físicos, insultos, apelidos pejorativos, entre outros.
<b>Comparação</b>	Coteja-se vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 274).	As vítimas de bullying têm uma tendência maior a desenvolverem doenças emocionais do que pessoas que não sofreram.
<b>Sacrifício</b>	Alega o sacrifício a que se está disposto a sujeitar-se para obter certo resultado (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 281).	Apoiamos aqueles que não têm medo de denunciar a prática de bullying. Nós também não mediremos esforços para que esse mal seja combatido, mesmo que soframos perseguição.
<b>Probabilidade</b>	Procedimento que consiste em extrapolar, a partir de um padrão de análise, a importância de um acontecimento e a verossimilhança do seu aparecimento (GRÁCIO, 2015).	Se continuares a praticar o bullying, corres o risco de sofrer penalidades previstas na lei.
<b>Vínculo causal</b>	Tendem a relacionar dois acontecimentos dados entre eles, por meio de um vínculo	Muitos jovens que praticam bullying são fruto de um



	causal; tendem a descobrir a existência de uma causa que pôde determiná-lo; tendem a determinar o efeito que dele pode causar (PERELMAN & OLBRECHTS- TYTECA, 2005, p. 299-300).	ambiente familiar desestruturado.
<b>Pragmático</b>	Aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis. (PERELMAN & OLBRECHTS- TYTECA, 2005, p. 303).	Faz-se necessário discutir o bullying na escola para que os educandos reflitam as possíveis consequências desse ato.
<b>Desperdício</b>	Procedimento que incita a continuar algo em função do esforço desenvolvido (GRÁCIO, 2015).	Todos as ações contra o bullying não surtirão efeito, caso esse assunto não for tratado com rigor.
<b>Direção</b>	Procedimento que consiste em criticar atos ou acontecimentos com base no perigo da tendência para que orientam (GRÁCIO, 2015).	Se as crianças que praticam bullying não forem orientadas contra os seus perigos, tendem a considerar normal essa prática.
<b>Superação</b>	Insistem na possibilidade de ir sempre mais longe num certo sentido, sem que se entreveja um limite nessa direção, e isso com um crescimento contínuo de valor (PERELMAN & OLBRECHTS- TYTECA, 2005, p. 327).	Quanto mais orientados forem os educandos, mais serão conscientes do porquê de não praticarem o bullying.



<b>O ato e a pessoa</b>	Procedimento que consiste em avaliar alguém a partir de uma articulação entre o carácter e os seus atos (GRÁCIO, 2015).	A pessoa que pratica o bullying de forma consciente, mostra seu carácter perverso.
<b>Autoridade</b>	Utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese (PERELMAN & OLBRECHTS- TYTECA, 2005, p. 348).	Bullying é “um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros(s), causando dor, angústia e sofrimento” (FANTE, 2005, p. 28-29).
<b>Grupo e seus membros</b>	Procedimento que consiste em perspectivar o grupo pela pessoa que dele fazem parte ou as pessoas pelo grupo que integram (GRÁCIO, 2015).	Famílias emocionalmente estruturadas orientam seus filhos a não praticarem bullying.
<b>O ato e a essência</b>	Procedimento que consiste em considerar a natureza de algo a partir das suas manifestações ou as manifestações como índice de um padrão (GRÁCIO, 2015).	A forma como se trata o outro demonstra seus princípios.
<b>Relação simbólica</b>	Procedimento que consiste em estabelecer a relação de participação entre um símbolo ou um referente e uma determinada realidade (GRÁCIO, 2015).	Como cidadão, percebo a importância de combater o bullying.



<b>Dupla hierarquia</b>	Procedimento que relaciona os termos de uma hierarquia aceita com os termos de uma discutida (GRÁCIO, 2015).	Agir com autoritarismo é comportar-se como ditador, porém, contra o bullying é justificável.
<b>Diferenças de grau e ordem</b>	Procedimento que considera atos e acontecimentos em termos de diferença e de qualidade e de quantidade (GRÁCIO, 2015).	Retribuir uma prática violenta de bullying, não diminui o tamanho do seu ato.
<b>Exemplo</b>	Procedimento que consiste em partir de casos concretos para proceder a generalizações (GRÁCIO, 2015).	Geralmente pessoas que foram vítimas de bullying tornam-se agressores.
<b>Ilustração</b>	Procedimento que usa um caso particular para suportar um padrão já estabelecido (GRÁCIO, 2015).	Uma pessoa que sofre constantemente bullying, tende a desenvolver pensamentos suicidas. Lembra-se do caso ocorrido em Suzano – São Paulo.
<b>Modelo</b>	Procedimento que usa um caso particular como exemplar e modelo a imitar (GRÁCIO, 2015).	É necessário desenvolver mais campanhas contra o bullying, assim como a realizada pela UNICEF #Endviolence (#fimdaviolência).
<b>Analogia</b>	Procedimento que usa relações colocadas em justaposição por uma interação entre o tema e o foro com vistas a produzir um novo entendimento ou um efeito de valorização ou desvalorização.	Discutir as causas e consequências do bullying é tão importante quanto combatê-lo.

**Fonte:** Adaptado de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1968] 2005), Grácio (2015) e Souza (2018).

