

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Mestrado Profissional/Profletras

Anelise Gorett Silva

**IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS PARA
ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ampliando
horizontes compreensivos a partir da Análise do Discurso Bakhtiniana**

Belo Horizonte
2024

Anelise Gorett Silva

**IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS PARA
ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ampliando horizontes
compreensivos a partir da Análise do Discurso Bakhtiniana**

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

Orientador: Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva.

Belo Horizonte
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

S586i

Silva, Anelise Gorett.

Implementação de estratégias argumentativas com estudantes do 9º ano do ensino fundamental [manuscrito] : ampliando horizontes compreensivos a partir da Análise do Discurso Bakhtiniana / Anelise Gorett Silva. – 2024.

1 recurso online (127 f.: il., color.): pdf.

Orientador: Francis Arthuso Paiva.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Argumentação no Discurso.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 121-127

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Estratégia discursiva – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Produção de textos – Teses. 5. Escrita – Estudo e ensino – Teses. I. Paiva, Francis Arthuso. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS PARA ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Ampliando horizontes compreensivos a partir da Análise do Discurso Bakhtiniana

ANELISE GORETT SILVA

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **20 de março de 2024**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestra em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Prof. Luiz Antonio Ribeiro

CEFET/MG

Profª. Leiva de Figueiredo Viana Leal

UFMG

Prof. Francis Arthuso Paiva - Orientador

UFMG

Belo Horizonte, 20 de março de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Francis Arthuso Paiva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 26/03/2024, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Antônio Ribeiro, Usuário Externo**, em 26/03/2024, às 20:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 27/03/2024, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3067039** e o código CRC **A9B3A40E**.

Referência: Processo nº 23072.211803/2024-25

SEI nº 3067039

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde, força e sabedoria pela realização deste trabalho. Sua presença constante foi uma fonte inesgotável de inspiração e de esperança.

A minha família, meus pais, marido e filhos pelo incentivo e apoio emocional. A vocês, devo tudo o que sou e o que conquistei.

Ao meu orientador, Professor Doutor Francis Arthuso Paiva por sua orientação e apoio ao longo deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Professora Doutora Leiva de Figueiredo Viana Leal e Professor Doutor Luiz Antônio Ribeiro, pelas valiosas sugestões e aconselhamentos assertivos que muito contribuíram para aumentar o desafio, melhorar a profundidade e a clareza deste trabalho.

A todos os companheiros da turma oito do Profletras pelo companheirismo, pelas discussões produtivas e pelo apoio mútuo durante todo curso.

Ao programa PROFLETRAS e a todos os docentes, agradeço pelas aulas inspiradoras e pelo compartilhamento generoso de conhecimentos que enriqueceram minha prática pedagógica, ampliando meus saberes na busca do aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental quanto à proficiência no que se refere às habilidades de leitura e de escrita.

A todos, meus mais sinceros agradecimentos.

Anelise Gorett Silva

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes das desigualdades culturais, que se sobrepõem às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas da exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática?

(BRETTON, 1999)

RESUMO

Os índices inexpressivos de proficiência relacionados à escrita dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental público, suscitaram grandes inquietações no professor pesquisador, reverberando no seu trabalho docente e na sua práxis pedagógica alternativas significativas de como melhorar produções orais e escritas intrínsecas à esfera argumentativa. Diante disso, este estudo volta-se em ampliar horizontes compreensivos dos alunos a partir da Análise do Discurso Bakhtiniana, objetivando-se em elaborar atividades estratégicas de intervenção na produção oral e escrita desses estudantes. Para isso, os gêneros da esfera argumentativa: Debate Regrado e Artigo de Opinião, chamado nesta pesquisa de Texto de Opinião, foram selecionados com base na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As atividades estratégicas buscaram explorar esses gêneros para melhorias nas potencialidades comunicativas dos alunos, possibilitando-os a emergir opiniões, tomar decisões, argumentar de maneira consistente e coerente temas pautados em leituras críticas de mundo. As atividades, centradas nas principais dificuldades relacionadas às habilidades de produção textual, serão propositivas e os alunos terão a oportunidade de desenvolver leituras e utilizar adequadamente os elementos linguísticos discursivos e as operações de retextualização em prol da aquisição de suas habilidades argumentativas, previstas pela Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do ensino fundamental. A pesquisa, de natureza qualitativa, segue os preceitos bakhtinianos, propiciando que os estudantes desenvolvam textos argumentativos orais e escritos conscientes de seus padrões argumentativos e de suas atitudes frente às informações recebidas. Com a expectativa de os alunos serem ouvidos a partir da construção de suas próprias ideias por meio de argumentos críticos, espera-se contribuir com a melhoria do ensino público no país com resultados que possibilitam ao aluno expressar o próprio mundo através da linguagem e da construção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: estratégias argumentativas; gêneros discursivos; debate regrado; artigo de opinião; análise de discurso.

ABSTRACT

The inexpressive proficiency rates related to writing of students in the ninth grade of public elementary school aroused great concerns in the research teacher, reverberating in his teaching work and in his pedagogical praxis significant alternatives on how to improve oral and written productions intrinsic to the argumentative sphere. In view of this, this study aims to broaden students' comprehensive horizons from Bakhtinian Discourse Analysis, aiming to develop strategic intervention activities in the oral and written production of these students. For this, the genres of the argumentative sphere: Regulated Debate and Opinion Article, called Opinion Text in this research, were selected based on the didactic sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The strategic activities sought to explore these genres to improve the students' communicative potential, enabling them to emerge opinions, make decisions, argue in a consistent and coherent way themes based on critical readings of the world. The activities, centered on the main difficulties related to textual production skills, will be purposeful and students will have the opportunity to develop readings and properly use the discursive linguistic elements and retextualization operations in favor of the acquisition of their argumentative skills, provided by the National Common Curricular Base for the final years of elementary school. The research, of a qualitative nature, follows the Bakhtinian precepts, allowing students to develop oral and written argumentative texts aware of their argumentative patterns and their attitudes towards the information received. With the expectation that students will be heard from the construction of their own ideas through critical arguments, it is expected to contribute to the improvement of public education in the country with results that enable students to express their own world through language and the construction of new knowledge.

Keywords: Argumentative strategies. Discursive genres. Ruled debate. Opinion article. Discourse Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Vantagens e desvantagens de usar celular em sala de aula.	50
Imagem 2	Polêmica: Uso do celular em sala de aula.....	50
Imagem 3	Proibir o uso de celulares em sala de aula é a solução?.....	51
Imagem 4	Lei que proíbe o uso de celular.....	57
Imagem 5	Celular ou computador prejudica a visão das crianças?.....	58
Imagem 6	Motivo para usar o <i>smartphone</i> em sala de aula.....	74
Gráfico 1	Celular e sala de aula.....	78
Imagem 7	Celular em sala de aula NÃO!.....	81
Imagem 8	usar o celular na sala de aula pode ser algo bom	83
Imagem 9	O uso do celular em sala de aula.....	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Concepção bakhtiniana	18
2.2 Gêneros discursivos.....	24
2.3 Oralidade e escrita no trabalho com gêneros do discurso	25
2.4 A argumentação	29
2.4.1 Argumentação retórica e a teoria dialógica do discurso	31
2.4.2 Argumentação dialética.....	34
2.4.3 Argumentação lógica	35
2.5 Operadores argumentativos	35
2.5.1 Articuladores e organizadores textuais na argumentação	37
2.5.1.2 Marcadores Discursivos.....	39
2.5.1.3 Advérbios Modalizadores.....	40
2.6 A retextualização como estratégia argumentativa	42
2.7 A escrita argumentativa por meio de projetos de letramento.....	44
2.8 Estratégias textuais argumentativas: Debate regrado e Texto de opinião	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	53
5 DEBATE REGRADO	54
5.1 Produção inicial/diagnóstica	55
5.2 Módulos estratégicos de ensino	56
5.2.1 Argumentação e competência situacional	57
5.2.1.2 Atividades estratégicas de ensino	58
5.2.2 Argumentação e competência composicional	62
5.2.2.1 Atividade estratégica de ensino	62
5.2.3 Argumentação e competência multimodal.....	66
5.2.3.1 Atividade estratégica de ensino	66
5.2.4 Argumentação e competência linguística	69
5.2.4.1 Atividade estratégica de ensino	70
5.2.5 Argumentação e competência discursiva	73

5.2.5.1 Atividade estratégica de ensino	74
5.3 Produção final: Debate Regrado	78
5.3.1 Dinâmica	78
5.3.1.1 Após o vídeo:	78
5.3.1.2 Preparação e organização da sala	79
6 TEXTO DE OPINIÃO	81
6.1 Produção inicial.....	83
6.2 Módulos estratégicos de ensino	83
6.2.1 Argumentação e competência situacional	83
6.2.1.1 Atividades estratégicas de ensino	84
6.2.2 Argumentação e construção composicional	87
6.2.2.1 Atividade estratégica de ensino	88
6.2.3 Argumentação e competência multimodal.....	90
6.2.3.1 Atividade Estratégica de ensino.....	91
6.2.4 Argumentação e competência linguística	95
6.2.4.1 Atividade estratégica de ensino	95
6.2.5 Argumentação e competência discursiva	100
6.2.5.1 Atividade estratégica de ensino	101
6.3 Produção final	108
6.3.1 Atividade estratégica de ensino	108
6.3.2 Propostas de produção	111
6.3.3 Reescrita	111
6.3.4 Pesquisa de opinião	112
7 RESULTADOS ESPERADOS.....	115
7.1 Debate Regrado.....	115
7.2 Texto de Opinião	117
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de dissertação foi motivado pelos índices inexpressivos de proficiência relacionados à produção da escrita argumentativa dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. Durante toda a minha prática docente, mesmo buscando ações interventivas para sanar as dificuldades dos alunos em produzir textos, observo que eles não conseguem organizar suas ideias. O que sempre despertou em mim, professora de Língua Portuguesa, grande inquietação.

Sabemos que aulas voltadas para a produção de textos orais ou escritos são essenciais para o desenvolvimento cultural e intelectual dos alunos, pois, revelam, de acordo com Geraldi (2003), o ponto de partida e o de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, segundo o autor, é no texto que a língua se mostra em sua totalidade enquanto discurso. Ao ser utilizada em contextos discursivos, a língua manifesta-se não apenas com suas regras gramaticais e vocabulares, mas também com suas nuances, variações e significados que se emergem através da interação entre os falantes.

Amossy (2011) lembra que alguns discursos orientam os modos de ver e de pensar, por isso que mesmo sem objetivos argumentativos, mesmo neutros ou desinteressados, podem, de alguma forma, influenciar a maneira como o aluno entende o mundo ao seu redor. O que torna interessante considerar como as palavras, mesmo sem objetivos persuasivos, provocam reflexões e mudanças sutis na maneira de pensar. Koch (2002) complementa essa ideia ao mostrar que argumentar é um ato linguístico fundamental, pois na elaboração do discurso o falante diz com o intuito de mostrar, persuadir, buscar interações e empatias. Segundo a autora, argumentar desperta as potencialidades comunicativas.

É pensando nisso, que este trabalho desenvolve atividades discursivas, conferindo à argumentação a possibilidade de ampliar horizontes compreensivos no confronto entre a posição defendida pelo falante, com pontos de vista e contra-argumentos a fim de potencializar mudanças nas concepções dos alunos a partir de temas que possam lhe interessar e, conseqüentemente impactar positivamente no exercício da cidadania, na participação social e na vida democrática.

A reflexão sobre o fato de quem toma a palavra não quer apenas comunicar algo, mas também persuadir, convencer o outro de que está certo e interferir na ação,

modificando-a, torna-se relevante, pois o ensino da argumentação na área do discurso propicia ao aluno habilidades de raciocínio persuasivo e fundamentado em pontos de vista de maneira clara, coerente, convincente. O que torna essencial para à formação crítica e capaz de expressar opiniões de forma articulada em diferentes contextos.

Nesta visão, este trabalho oferece atividades de intervenção, baseadas na concepção de gênero de Mikhail Bakhtin e na metodologia de sequência didática de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Com o objetivo geral de explorar aspectos do gênero oral Debate Regrado e do gênero escrito Texto de Opinião, as aulas voltadas para os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental serão desenvolvidas e baseadas na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos. Como objetivos específicos, discutir a argumentação nas práticas de oralidade e de escrita; descrever argumentação e operadores argumentativos; tratar a retextualização como estratégia argumentativa; especificar a escrita argumentativa por meio de projetos de letramentos e, por fim, implementar estratégias argumentativas na produção dos gêneros escolhidos.

A partir do tema *Implementação de estratégias argumentativas para estudantes do 9º ano do ensino fundamental: ampliando horizontes compreensivos a partir da análise do discurso bakhtiniana*, torna-se importante propiciar ao aluno habilidades para dissertar com autoria, selecionar, organizar informações, ideias e pensamentos válidos em diferentes pontos de vista. Ainda obter capacidade de perceber situações valorativas e posicionamentos críticos, permitindo ao aluno o direito à voz como condição para exercer sua cidadania.

A problemática norteadora desta pesquisa parte das dificuldades dos estudantes no que se refere à produção oral e escrita, tornando pertinente a compreensão do funcionamento sociocomunicativo, da mobilização do conteúdo temático, da organização composicional, da utilização dos elementos linguísticos discursivos. Para isso, buscam-se respostas para: Como explorar habilidades de linguagem por meio das quais os alunos percebam o direito à voz que lhes garante condição para a cidadania? Como promover nos alunos autoria para escrever, selecionar, analisar, organizar informações, ideias e pensamentos, para defender um ponto de vista com argumentos válidos? Como propor uma escrita argumentativa que seja do interesse dos alunos e que interaja com situações que envolvam valores e posicionamentos críticos?

A hipótese de que em todo o processo de ensino e aprendizagem a argumentação está presente, revela a essa, ser um ato inerente à língua, independentemente do suporte utilizado. Assim, argumentar favorece ao propósito comunicativo e às condições de produção e de circulação textuais, a progressão discursiva com capacidade para pressuposições, subentendidos e inferência nas consequências não ditas.

A metodologia propositiva voltada para situações e problemas reais, relaciona teoria à prática a partir dos estudos da concepção bakhtiniana, tornando esta pesquisa qualitativa. A divisão teórica deste trabalho constituída em tópicos, apresenta a concepção bakhtiniana, os gêneros discursivos, a oralidade e a escrita interligadas ao trabalho com gêneros. Bakhtin (2017) se mostra à frente dos gêneros do discurso, sistematizando a importância da compreensão da língua em movimento, mostrando realidades pelo enunciado como unidade dialógica, proferindo-a de forma concreta e única por integrantes de diferentes esferas da atividade humana. As ideias de Marcushi (2001) corroboram com as de Bakhtin (2017) e permitem direcionar estratégias de atividades, mostrando que o aluno compreende o dito de outro modo, em outra modalidade e em outro gênero.

No tópico argumentação e seus tipos, Mosca (2021) introduz a retórica (falar bem), a lógica (raciocinar bem) e a dialética (dialogar bem), propiciando reflexões para desenvolver atividades voltadas às competências linguísticas. Em operadores argumentativos, articuladores e organizadores textuais na argumentação discursiva, autores como Koch (2012), Ducrot (1987), Espíndola (2004), Bronckart (1999), Amossy (2011) e outros, contribuem com ideias sugestivas sobre a utilização de palavras e expressões que indicam a relação lógica entre diferentes partes de um argumento.

Em operadores argumentativos, a estruturação e a organização de argumentos de maneira coerente e efetiva, possibilitam atividades que permitem ao aluno formular, negociar e defender pontos de vista com respeito aos direitos humanos e direcionamentos frente ao confronto de opiniões e debates, de modos respeitosos e dialogados. O que torna o argumentar, de acordo com Brasil (2018), ser baseado em fatos, dados e informações confiáveis.

Em retextualização, a inferência de que o dito e ou escrito por alguém promove diferentes possibilidades de retextualizar, favorece aos textos orais e escritos a defesa de um direito coletivo e do próprio direito, despertando, conforme

Sartori (2021), sentimentos de autoria para fazer parte das relações sociais. Neste tópico, Dell'Isola (2007), Marcuschi (2004) e outros autores também mostram a importância da retextualização, não somente para o desenvolvimento individual em produção de texto, mas também como atuante social.

O tópico voltado à escrita argumentativa por meio de projetos de letramentos, apresenta Soares (2010), que traz o letramento na produção de conhecimentos, de habilidades, de capacidades, de valores, de usos e de funções sociais. Outros autores reforçam esse entendimento em situações de interação social mediadas pela escrita.

Em estratégias textuais argumentativas, os gêneros discursivos Debate Regrado e Texto de Opinião se aplicam à concepção bakhtiniana, reforçando emissor e receptor como sujeitos “plenos” ou “preenchidos”, por qualidades modais necessárias às competências comunicativas e aos valores decorrentes das relações com o “extralinguístico” e com a sociedade. Schneuwly e Dolz (2004) destinam a relevância do momento para reflexões em sala de aula acerca da oralidade que resulta na aprendizagem significativa, desenvolvida não somente na fala, como também na escrita.

Nesse contexto, o diálogo torna-se essencial para a produção do conhecimento compartilhado e com predomínio ao caráter argumentativo pelo qual alguém persuade ou é persuadido de que certas opiniões são verdadeiras ou falsas. Assim sendo, as atividades propositivas apresentadas em módulos estratégicos de ensino, não oferecem previsão de aulas por gênero trabalhado, pois a quantidade dependerá de o professor avaliar o desenvolvimento das habilidades dos alunos a produzir textos com novas ideias argumentativas e pontos de vista diferentes sobre determinado tema.

Em cada etapa de produção, a tendência é a de que as dificuldades do aluno sejam minimizadas de forma graduada, participativa, ativa e criativa com o intuito de melhorar seu processo argumentativo, resultando na promoção de habilidades capazes de desenvolver autoria com argumentos válidos na defesa de um ponto de vista. Assim, a percepção da argumentação discursiva como condição para o exercício da cidadania pode ocorrer automaticamente ou através das estratégias com focos perceptivos.

A avaliação de todos os módulos de ensino será diagnóstica, permitindo ao professor identificar habilidades e conhecimentos prévios do aluno. Ao detectar

dificuldades, os módulos estratégicos de ensino poderão ser alterados ou adaptados. As produções realizadas pelos alunos serão avaliadas para serem divulgadas no espaço escolar, disponibilizadas de maneira digital ou em mostra de produções textuais, podendo, com isso, incentivar os próprios alunos e todo o alunado em produzir outros textos com teor argumentativo.

Os resultados dessas práticas de linguagem, ou melhor, das práticas de leitura, de oralidade, de escrita, de análise linguística/semiótica integradas às atividades, permitem indicar o aluno, conforme a Base Comum Curricular (BNCC, 2018), como protagonista do próprio aprendizado. Esse que se realiza através de um processamento em que a aquisição de saberes e de novas habilidades e competências refletem de maneira interativa às influências pessoais, comportamentais e ambientais.

O aluno desenvolverá, portanto, capacidade para lidar com diferentes posicionamentos durante situações conflituosas, fatos e assuntos mais ou menos polêmicos e ainda expressar o próprio mundo através da linguagem. Quanto ao professor pesquisador, o resultado volta-se para o redimensionamento de sua prática docente e sua contribuição efetiva na qualidade do ensino público e gratuito.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepção bakhtiniana

A concepção bakhtiniana é entendida, conforme Silva e Almeida (2013), como processo de interação social, fundamentado no diálogo com o outro e relacionado à ideia de sujeito social e ideologicamente situado e constituído na interação verbal. Ainda na noção de que a linguagem é heterogênea, portanto marcada pela presença do outro, onde encontram-se os papéis sociais, a posição dos interlocutores, suas imagens diante dos outros interlocutores e da sociedade, e nos gêneros discursivos em que a concepção de linguagem assenta-se no princípio da interação social.

Na concepção bakhtiniana, a linguagem é essencialmente dialógica e percebida pelas vozes discursivas que permeiam o discurso oral ou escrito. Segundo Bakhtin (2011, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” Para o autor, não há possibilidade de desvincular a personalidade do indivíduo da língua (discurso), pois a atividade mental com suas motivações subjetivas e suas intenções, não existe fora da materialização objetiva da língua que se mostra como um sistema abstrato de signos.

A língua em sua integridade concreta e viva é, na obra de Dostoiévski e Bakhtin (2011), concebida por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária ao discurso. Rodrigues et al (2015) ao citar Bakhtin (1992) reforça a língua como atividade que não dissocia de seus falantes, de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. Assim, a comunicação só se realiza por meio de enunciados concretos orais ou escritos, tornando a unidade real da comunicação discursiva proferida por um ou outro envolvido na interação.

Furtado (2003) diz que a produção de um texto não é composta a partir do nada. Por isso, a palavra existe para o falante, podendo ser neutra, isto é, não pertencer a ninguém, ser “alheia” do outro, que comporta “ecos” de outros enunciados e ser a “minha” palavra, produzida pelo falante em uma determinada situação comunicativa, com intenção discursiva definida e compenetrada de expressão. A expressividade, contudo, não é inerente à própria palavra, mas obtida no contato da palavra em determinada situação real, por meio do contato construído pelo enunciado individual.

Bakhtin e Volóchinov (1992) afirmam que é por meio da palavra que cada um se define em relação ao outro e à coletividade. As palavras disseminadas através de gêneros discursivos são elaboradas pelo sujeito para dizer o que existe para ser dito, considerando seus interlocutores e o contexto em que a enunciação acontece. Bakhtin (2016) mostra que no decorrer de todo o processo comunicativo, a primeira palavra do falante contém atitude responsiva, pois toda compreensão é preenchida de resposta e o ouvinte se torna falante, mostrando que não é possível encontrar na língua um sistema de normas estáveis, mas sim uma evolução ininterrupta das normas da língua que sempre está em funcionamento dinâmico e vivo.

Na perspectiva bakhtiniana, não somos individualistas, pois nada é monológico, tudo está relacionado entre si. Ademais, viver os processos de alteridade torna-se fundamental, porque a própria vida é dialógica e a linguagem, o lugar de enxergar o universo. Logo, compreender a língua como discurso significa não a separar dos aspectos que a norteiam de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos.

O discurso, conforme Bakhtin (2016), não se encontra em uma língua neutra e impessoal, pois ela está nos lábios, nos contextos e a serviço das intenções. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas no momento abstrato da compreensão ativamente responsiva, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta, podendo não ocorrer logo após o discurso pronunciado. A atitude responsiva pode acontecer em seguida ou ficar como compreensão silenciosa de efeito demorado, visto que a resposta já está na enunciação, ainda que não seja articulada a outro turno da fala.

Bakhtin (1992) evidencia que o ouvido e o entendido apresentam resposta nos discursos subsequentes ou, ainda, no comportamento do interlocutor. Nesse processo de interação, o enunciado é delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso. Conforme Bakhtin (2010), a identidade e a compreensão dos falantes são asseguradas, bem como o emprego da palavra na comunicação discursiva, sendo, porém, particular e contextual.

Na construção dos discursos, Pistori e Banks-Leite (2010) mostram que o locutor mantém neles relações e diálogos com enunciados em que locutor e interlocutor constituem-se sujeitos da enunciação. Desse modo, concordar, polemizar, discutir, contradizer, sustentar, compreender, envolve responsividade e,

em consequência, juízo de valor, como a ideia de belo, justo, falso, verdadeiro, propiciando uma argumentação que se permite saberes e convicções partilhados.

Nesse sentido, nenhum discurso se dá em completo isolamento e autonomia e nenhum discurso se basta, na medida em que se apoia em outros, como parte necessária de sua própria elaboração. Maingueneau (1997) afirma que manifestamos nossa experiência discursiva em constante interação com enunciados alheios, com marcas de outros enunciados e o próprio pensamento que se forma por um conjunto de discursos que circundam ao redor de cada um.

Conforme Bakhtin (1988):

O discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Logo, não existe objeto que não esteja envolvido em discurso, pois toda palavra é cercada de outras palavras. Para Bakhtin (2010), a legítima substância da língua é formada pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal institui, dessa forma, a realidade fundamental da língua. Assim, qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, é interdiscursiva.

No caso em que a relação discursiva é materializada em textos, surge o termo intertextualidade. Essa que se manifesta nas relações dialógicas. De acordo com Barros e Fiorin (1999), intertextualidade faz referência ou incorporação de um elemento discursivo a outro, podendo ser reconhecido quando um autor constrói a sua obra com referências a textos, imagens ou a sons de outras obras e autores e até por si mesmo, como uma forma de reverência, de complemento e de elaboração do nexo e sentido deste texto/imagem. Bazerman (2007) mostra que na relação com outros textos, tanto na escrita quanto no processo de leitura, a linguagem se manifesta pela enunciação. De acordo com a autor, existem diálogos textuais em que os textos dialogam entre si e fazem com que o leitor estabeleça relações de sentido, aproximando-se da interdiscursividade. Essa que representa qualquer relação dialógica na medida em que estabelece relação de sentido.

Bakhtin (2010) reforça o discurso que se entrelaça a outros discursos existentes, visto que não existe um discurso inicial. O objeto discursivo se torna o ponto onde se encontram opiniões de interlocutores imediatos (em uma conversa ou discussão a respeito de qualquer acontecimento da vida cotidiana). O autor mostra que ao resgatar a dimensão interacional na língua, os locutores participam de maneira ativa, trabalham com a língua e são dotados de livre arbítrio e consciência. As relações dialógicas personificam-se na linguagem, tornando-se enunciados, convertendo-se em posições de diferentes sujeitos e expressas na linguagem para que possam surgir relações dialógicas.

Nesse sentido, a palavra do outro torna-se importante, pois, na visão bakhtiniana, os discursos duplamente orientados ligam-se ao discurso do outro, em suas diferentes vozes. Bakhtin (2010) defende que o falante povoa a palavra por meio de sua intenção e, para tanto, entra em luta de intenções no ato discursivo. É fundamental considerar que o discurso na perspectiva bakhtiniana é linguístico e histórico, pois na relação com o discurso do outro torna possível apreender a história que atravessa o discurso.

Para compreender o funcionamento da linguagem é preciso entender que um enunciado (um ato de linguagem oral ou escrita) nunca se encerra nele próprio, há sempre o outro envolvido. Nessa perspectiva, a enunciação torna-se parte integrante da atividade linguística.

O termo enunciação na teoria bakhtiniana representa a unidade de comunicação completa e concreta. Bakhtin e Volochinov (2010) discutem a palavra como ponte entre o eu e o outro, ressaltando o eu da forma verbal a partir do outro e da comunidade a que pertence. Nessa interação verbal encontram-se os recursos da língua e suas potencialidades significativas, os interlocutores em sua condição social e o contexto. Rojo e Barbosa (2020) corroboram com essa assertiva e mencionam que:

um enunciado é um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Pode ser uma simples interjeição ou meneio de cabeça, assim como uma frase, um texto escrito completo ou um romance. O que o define são suas fronteiras, ou seja, tudo o que leva à alternância dos falantes. (ROJO E BARBOSA, 2020 p17.)

Na mesma perspectiva, Faraco (2013) destaca que a produção de enunciados se vincula às condições e às coerções situacionais da interação, da língua e do gênero, sendo, portanto, uma situação social constitutiva dos gêneros discursivos. Rodrigues (2005), diz que no processo de interação verbal, as palavras vêm de outros enunciados, uma vez que elas não são 'neutras', mas trazem consigo sentidos, ou melhor, visões de mundo.

O enunciado, portanto, torna-se parte constituinte do processo enunciativo, sendo, de acordo com as ideias de Bakhtin (2010), a unidade básica de organização das formas linguísticas produtoras do discurso-língua em circunstâncias específicas da interação verbal. A maneira como as pessoas combinam as formas discursivas, valorizam os gêneros discursivos e as particularidades de uso da língua, ocupando um lugar privilegiado na análise geral da enunciação ao inserir aspectos fundamentais para compreender a teoria do texto e a dialogia incursa na textualidade.

No processo enunciativo, a atividade de enunciação, ou seja, a ação de um sujeito transmite uma mensagem para o interlocutor através de técnicas e estratégias linguísticas, como a escolha vocabular, a organização sintática, o uso de figuras de linguagem e outros recursos de estilo com o objetivo de persuadir, informar, argumentar ou convencer o destinatário. Transmite ainda as características do locutor, como identidade, intenções, emoções, valores e as características do destinatário, como crenças, conhecimento prévio e predisposições.

Para Bakhtin (2010) o enunciado se encontra carregado de ecos e de lembranças de outros enunciados no interior da esfera da comunicação verbal, sendo, portanto, uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma esfera discursiva. Para o autor, a condição de existência de um enunciado é ter um destinatário, definido pela alternância dos sujeitos em uma situação de comunicação.

É na interação entre sujeitos e meio social que a linguagem se constitui, sendo por natureza dialógica. O que leva Bakhtin (2011), a definir dialogismo como o fenômeno social da interação verbal, constituindo a realidade fundamental da linguagem. Assim sendo, a interatividade existe no enunciado do sujeito – discurso interior – e na relação entre locutor e interlocutor. Essa relação dialógica ocasiona as vozes discursivas que permeiam o discurso oral ou escrito, tornando a linguagem polifônica.

Cada voz ou ponto de vista traz consigo suas próprias experiências, valores e significados, e essa multiplicidade torna-se essencial para o dialogismo que propõe diferentes vozes para se confrontarem, se complementarem e se contestarem. O tratamento dispensado ao dialogismo, às vozes e ao discurso responsivo auxiliam na produção do material didático e na avaliação diagnóstica do professor nas produções de textos argumentativos dos alunos.

É na visão bakhtiniana que todas as relações se fazem dialógicas e dizem respeito às relações de sentido de toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Assim, “dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica [...] (BAKHTIN, 2016, p.92).

O “dialogismo” na teoria bakhtiniana, estabelece relações entre os sujeitos, bem como a “polifonia” que configura as diversas vozes dos sujeitos, além das noções de intertexto nas relações discursivas e dialógicas de sentido. Os sujeitos se anunciam com suas vozes, seus diálogos e as vozes com as quais interagem. Quanto mais vozes, mais sentido e mais possibilidades de compreender o mundo e a vida.

A compreensão das “vozes discursivas” que recai sobre as teorias de Bakhtin (2010), mostra que um texto nunca é um ato isolado, tampouco totalmente original. Todo enunciado é uma resposta a um já dito, ou melhor, todo discurso se apropria de outro discurso. No dialogismo, há a relação do “eu” com o “outro”, o eu, passa a ser a doação do outro, “eu-outro”, por isso, na visão bakhtiniana a própria vida é dialógica por natureza.

Os gêneros discursivos são, para Bakhtin (2016), tipos relativamente estáveis de enunciados, pois ao falarmos usamos determinados gêneros do discurso. Desse modo, a organização e a compreensão das práticas propiciam uma comunicação mais eficaz e estruturada. A exposição a uma variedade de gêneros discursivos torna-se, portanto, fundamental para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Diante disso, a concepção bakhtiniana constitui um ponto de referência para muitas abordagens que descrevem o discurso argumentativo, pois permite analisar e compreender a linguagem em sua relação social e cultural. Na esfera argumentativa, os gêneros discursivos com base bakhtiniana contribuem, conforme Pistori e Banks-Leite (2010), para a construção do conhecimento à medida em que

os enunciados concretos são descritos. Assim, cada enunciado torna-se “um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 291); com respostas construídas historicamente, conforme as mudanças sociais que suscitam outras respostas para atender a diferentes momentos históricos.

2.2 Gêneros discursivos

Os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana constituem, de acordo com Silva e Almeida (2013), tipos de enunciado, construídos a partir de novas situações sociais de interação. Para Bakhtin (2016), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados. Assim sendo, qualquer mudança nesse processo, gera também uma mudança de gênero. Por esta razão, deve-se afirmar que os gêneros são formas de ação enunciativas, que funcionam como elos na cadeia complexa, contínua, e infinita da comunicação, estabelecendo relações dialógicas com outros enunciados, mantendo a orientação para uma resposta ativa do outro.

Bakhtin (2016), mostra que nos gêneros discursivos, cada esfera produz seus próprios gêneros e o emprego da língua efetua-se em forma de “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

A partir dos gêneros do discurso, a vivência das mais diversas situações comunicativas possibilita o contato comunicativo dos falantes por uma escolha associada às suas necessidades, determinando que a esfera discursiva está presente em toda atividade comunicativa. Logo, “Gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p.268).

O autor distingue os gêneros discursivos em primários e secundários. Os primários correspondem a um aspecto diversificado da atividade linguística humana relacionada com os discursos da oralidade em seus mais variados níveis (do diálogo cotidiano ao discurso filosófico ou sócio-político). Os secundários (da literatura, da ciência, da filosofia, da política), embora elaborados pela comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita, que corresponde a uma interface dos gêneros primários.

Os gêneros primários, conforme Bakhtin (2016), integram os gêneros secundários, transformando-os e adquirindo características particulares, pois perdem sua relação imediata com a realidade dos enunciados alheios. O autor mostra a ampla variedade de enunciados existentes na realidade social às múltiplas e infundáveis experiências de interação que as sociedades acumulam ao longo do tempo.

Na mesma perspectiva, Bronckart (2003) mostra que o falante confronta permanentemente com um universo de textos pré-existentes, organizados em “gêneros”, que se encontram sempre em um processo de permanente modificação. Verceze (2008) em seus estudos, apresenta os gêneros discursivos como unidades de sentido com propósitos comunicativos, manifestados em diferentes intenções: informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir. A autora mostra que em função dessas intenções, os gêneros discursivos consideram a situação comunicativa que neles predomina, como os propósitos enunciativos, as condições de sua produção e circulação.

Os gêneros discursivos agrupam textos e práticas de comunicação que podem ser divididos em várias categorias, como gêneros orais: quando há interação imediata e espontânea, contemplando conversas informais, palestras, entrevistas, debates. Gêneros escritos: quando abrange textos literários, artigos acadêmicos, crônicas, cartas, e-mails, permitindo na escrita a reflexão e a revisão do conteúdo. Gêneros multimodais, quando há combinação de diferentes modos de comunicação, envolvendo texto, imagem, áudio e vídeo.

A compreensão dos gêneros discursivos permite emissores e receptores ajustarem suas expectativas e estratégias de interação, compreendendo as dinâmicas sociais, culturais e históricas que moldam a linguagem e a comunicação.

2.3 Oralidade e escrita no trabalho com gêneros do discurso

A oralidade e a escrita interligadas ao trabalho com gêneros do discurso representam formas de comunicação que podem ser utilizadas na elaboração e na compreensão de diferentes gêneros discursivos. Neste sentido, o professor, ao produzir atividades que estimulam a produção oral e escrita dos alunos, promove o desenvolvimento das habilidades comunicativas de forma integrada.

No trabalho com gêneros do discurso torna-se relevante considerar como as diferentes linguagens se relacionam na produção e na compreensão dos textos. Conforme Bakhtin (2003), os gêneros discursivos manifestados na produção oral e na escrita, permitem ao falante definir o propósito comunicativo, as condições de produção e de circulação, a temática, o estilo, os elementos composicionais verbais e não-verbais.

No propósito comunicativo, conforme ideias de Pedrosa (2023), o falante realiza escolhas convencionadas e reconhecidas em termos de conteúdo, posição e forma. O que representa um critério da identidade do gênero na realização dos objetivos comunicativos, variações de estilo e léxico, bem como estratégias gramaticais. Através da fala, da escrita ou de qualquer outro meio de comunicação, os propósitos comunicativos permitem informar, persuadir, expressar sentimentos, entreter, instruir, descrever, narrar. Ao identificar o propósito comunicativo, o falante compreende melhor o conteúdo e a intenção da mensagem, facilitando a interpretação correta da comunicação.

Para Pedrosa (2023), os objetivos ou os interesses compartilhados por seus membros é também importante para identificar a comunidade discursiva. Essa que, de acordo com Bagno (2017), define a comunidade de fala, abrangendo pessoas que estão em contato habitual umas com as outras por meio da língua, seja por uma língua comum ou por modos compartilhados de interpretar o comportamento linguístico. Alguns propósitos comunicativos permitem informar, persuadir, entreter, educar, motivar, expressar emoções ou manter relações interpessoais. A definição do propósito comunicativo garante a comunicação eficaz.

As condições de produção, conforme Marcuschi (2008), não são rígidas, ao contrário, costumam variar nos contextos de produção. Elas representam as características básicas do contexto interlocutivo que de maneira consciente ou inconsciente, concentram-se no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito. Essas condições situam-se em um determinado tempo, espaço e cultura e relacionam-se ao conteúdo temático, isto é, o assunto tratado no texto, ao interlocutor a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou presumido; ao propósito que motiva a produção, ao gênero discursivo próprio da situação de comunicação; ao suporte em que o texto vai ser veiculado e, até mesmo, ao tom formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso dispensado ao texto. Importante

considerar que produção e recepção de textos influenciam na compreensão, na interpretação e no impacto das mensagens transmitidas.

Bakhtin (2010, p. 262), explica que conteúdo temático, estilo e elementos de construção composicional “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. O conteúdo temático vincula-se ao contexto de produção do gênero e constitui a intenção do produtor do modelo discursivo e da função social de tal produção.

Costa-Hübes e Esteves (2015, p. 92), mostram que “para identificar o tema de um enunciado e, conseqüentemente do gênero, é preciso recuperar o contexto de produção sem confundi-lo com o assunto, pois o tema é sempre inédito e não repetível. [...]”, “O tema aborda todo o aspecto discursivo do enunciado e não pode ser compreendido se não ultrapassar os limites linguísticos”.

O estilo relaciona-se às escolhas linguísticas, enunciativas e discursivas realizadas pelo produtor do gênero discursivo, bem como ao contexto de uso da língua, pois determina “os recursos apropriados para retratar a realidade, estabelecendo relação indissolúvel com o gênero [...]” (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015, p. 91). Bakhtin (2003), defende que o estilo do discurso se define a partir das concepções que o locutor tem a respeito do destinatário ao considerar diferentes aspectos na elaboração do enunciado.

A construção composicional trata-se da forma como determinado gênero discursivo se organiza, ou melhor, “a forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2010, p. 301). Mesmo referindo-se à forma do modelo discursivo, pode “modificar-se de acordo com as alterações nos projetos enunciativos e nas relações dialógicas” (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015, p. 91).

Nesse sentido, as convicções, os preconceitos do destinatário, o grau de letramento, o conhecimento do assunto a ser tratado, as simpatias e as antipatias, determinam a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa. Em todas as produções de linguagem cotidianas e de esferas que envolvem atividade mais formais, cada gênero discursivo torna-se um enunciado.

O trabalho com gêneros do discurso interligado à oralidade e à escrita encontra-se, conforme Bakhtin (2003), repleto de ecos e de lembranças de outros enunciados associados no interior de uma esfera comum da comunicação verbal, podendo refutar, confirmar, completar. Rojo e Barbosa (2020) corroboram com essa

assertiva e mencionam que ainda pode ser, para Rojo e Barbosa (2015), uma interjeição ou meneio de cabeça, uma frase, um texto escrito ou um romance. O que o define são alternâncias dos falantes.

Oralidade e escrita no trabalho com gêneros do discurso exercem, conforme inferências nos estudos em Marcuschi (2005), atividades sociais, históricas e ou cognitivas, presentes nas práticas sociais, nos aspectos cognitivos, nos interesses, nas relações de poder, nas tecnologias, nas atividades discursivas e no interior da cultura.

Nesse contexto, Furtado (2003) reforça o ilimitado universo textual que insere culturas através do tempo e do espaço. Um texto ao relacionar-se dialogicamente com outro texto, oferece ao leitor diálogos não imaginados pelo produtor textual, mesmo que a obra tenha sido produzida há muitos séculos. Marcas evidenciadas de diálogo, como formas pronominais, palavras de outrem entre aspas, diferentes recursos lexicais de referências e, dependendo da intenção do discurso, a presença de ironia ou hostilidade com relação ao outro texto, apresentam na relação dialógica reflexos na própria estrutura do enunciado. Ainda que o leitor não conheça os textos prévios, ele percebe que o diálogo textual realizado em tempo real é constituído de réplicas que se sucedem no tempo, em um mesmo espaço que permite com facilidade a busca de marcas dialógicas que são abundantes no corpo textual.

A voz, também presente em Bakhtin (2011) se refere à “consciência falante presente nos enunciados” (JUNQUEIRA, 2003, p. 33). Tal consciência se constrói a partir do processo de enunciação em um contexto específico e por isso sempre traz uma visão de mundo, um juízo de valor. Abreu (2024) na mesma visão, mostra que nos diferentes discursos que entremeiam os textos, ocorre o entrecruzamento das vozes sociais.

Faraco (2013, p.58) citando Bakhtin, argumenta que é “na dialogização das vozes sociais que a dinâmica se concretiza em uma cadeia que provoca inúmeras respostas, tais como “adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias. O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo.” (FARACO, 2013, p. 59, grifos no original).

Oralidade e escrita no trabalho com gêneros discursivos oferecem, portanto, ao discurso argumentativo estratégias argumentativas de convencimento e de persuasão. Essas que para Fiorin (2020, p. 91), sempre partem de um ponto comum

para defender ideias opostas. Caso contrário, a interação não leva a nada, pois o que um diz nada tem a ver com o que o outro afirma. Caso queiram se argumentar, de forma a derrubar uma ideia que, para o interlocutor, soa como ridícula ou excêntrica, pode-se fazer o uso do referido argumento, que se vale da ironia como figura de linguagem.

2.4 A argumentação

Os estudos da argumentação, de acordo com Mosca (2021), originaram-se da retórica (falar bem), da lógica (raciocinar bem) e a da dialética (dialogar bem). De acordo com o autor, as disciplinas clássicas ainda propiciam a reflexão, pois suas propostas de competências linguísticas se mantêm atuais.

Pistori e Banks-Leite (2010) confirmam essa assertiva e informam que diferentes concepções de língua, contribuíram para revitalizar os estudos da Retórica surgida na Grécia antiga, por volta do séc. V aC, mostrando ser um ponto de referência para compreender noções elaboradas. Mosca (2021) comenta que a argumentação já representou o centro da concepção da antiga retórica, pois perdeu seu prestígio acadêmico no final do século XIX e no começo do século XX.

Cavalcante (2016) menciona que não há como pensar a argumentação na linguagem sem fazer referências à retórica clássica, principalmente se o ato de argumentar for direcionado no gerenciamento do discurso que busca resultados efetivos sobre as práticas sociais humanas. A autora defende a necessidade de análise do discurso incorporar a argumentação retórica, pois, supõe a intencionalidade do locutor como agente social ciente de seu poder para agir sobre o outro.

Conforme Amossy (2011) a argumentação faz parte do funcionamento discursivo e na medida em que a Análise do Discurso a descreve em situação, ela não negligencia sua dimensão argumentativa. De acordo com a autora, muitos discursos nem sempre se objetivam em argumentar com a intenção de persuadir. O que permite à argumentação tratar do vasto leque de discursos.

Fiorin (2015) diz que um discurso se encontra sempre sobre outro discurso e todos são argumentativos, pois geram uma reação responsiva a outro discurso, fazendo parte de uma controvérsia e contradizendo um dado posicionamento. Logo,

a argumentação realiza-se no plano da língua, utilizando estratégias de articulação; argumentos, polifonia e processos de referenciação.

No plano do texto, a argumentação nos estudos de Fiorin (2015), utiliza a organização textual, os movimentos retóricos e as relações de sentido (macro e micro) e no plano do discurso a construção de imagens, envolvendo *ethos* nas projeções e *pathos* nas emoções.

Os componentes de situação retórica na proposta perelmaniana são apresentados por Cunha (2005) que define *ethos* como o orador; *pathos* como as disposições do auditório e *logos* como o discurso. Logo, o autor do texto é visto como orador, enquanto seus leitores assumem a posição de auditório; o texto, em si, a expressão do discurso, em que se lê a trama argumentativa que visa sensibilizar a audiência, apelando não só a seus componentes cognitivos, mas também a seus impulsos para a ação.

Nessa visão, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 203) lembram que na argumentação, sentimentos e impressões pessoais podem ser expressos como juízos de valor largamente compartilhados. Não se objetivando em apenas defender tal juízo de valor, mas torná-lo compartilhado e aceito pelo outro. Grize (1990, p.40) na mesma perspectiva, mostra que a argumentação intervém por meio do discurso, da opinião, da atitude e do comportamento do indivíduo. Não é uma forma de manipulação, mas de levar o interlocutor a partilhar uma visão. Plantin (2008) complementa ao dizer que:

Argumentar é dialogar com um interlocutor, isto é, encadear proposições num discurso coerente baseado em elementos compartilhados (os argumentos) e deles fazer derivar uma proposição segunda (conclusão), que não é compartilhada, mas disputada. A argumentação se situa na divergência dos discursos mantidos, por exemplo, sobre a qualificação de um acontecimento. [...] (PLANTIN, 2008, p. 18)

Nessa visão, Koch (2002, p.19), mostra que “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”, mesmo aquele discurso neutro já contém a sua ideologia. Para a autora, o argumentar, como o ato de persuadir, atinge vontade, envolve subjetividade, sentimentos, busca adesão e não certezas.

A argumentação para ser bem sucedida requer, portanto, segundo Farbiarz (2003), a preocupação com o outro, com a capacidade de olhar, de envolver, de desenvolver sentidos e encontrar formas de sintonizar com os sentidos do outro, estabelecendo a identificação.

2.4.1 Argumentação retórica e a teoria dialógica do discurso

A argumentação retórica refere-se a arte de persuadir ou convencer alguém por meio do uso estratégico da linguagem. O seu uso em discursos, debates e textos persuasivos, pode influenciar opiniões, atitudes ou ações do público. A retórica encontra suas raízes na Grécia Antiga, com filósofos como Aristóteles que a definiu como "a capacidade de discernir, em cada caso, os meios de persuasão mais eficazes". (Aristóteles 384-322 a.C.).

De acordo com Pistori (2013), as obras de Bakhtin, inicialmente, não parecem ir ao encontro da retórica clássica. Isso porque, em alguns trabalhos desse autor percebe-se alguma desconfiança com a disciplina aristotélica, uma vez que essa deixou aos estudos do estilo romanesco "a busca da linguagem 'correta', clara e concisa, ou, nos termos de Bakhtin, a ideia 'ptolomaica' de uma língua única, que exclui o plurilinguismo" (PISTORI, 2013, p. 64).

Conforme Bakhtin (2015):

A língua como meio concreto vivo habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviada das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva (BAKHTIN, 2015, p. 63).

A teoria dialógica do discurso, segundo Pistori (2013), também se distancia da retórica e de sua institucionalização, pois essa encontra-se ao lado da cultura oficial, enquanto que a obra bakhtiniana acolhe a cultura não oficial, havendo, por isso, dissonância entre algumas abordagens da retórica e das teorias bakhtinianas.

A autora argumenta que a retórica, mesmo com alterações, formou-nos, assim como a Bakhtin e aos membros de seu círculo. Pistori (2013) aponta que, como no pensamento bakhtiniano, o discurso aborda em sua integralidade, "um autor e um destinatário, cujo sentido é dado na interação do verbal com o extraverbal (cf. BAKHTIN, 2008: 2007)", também na retórica antiga o discurso situa "cada gênero se

dedicando a situações, interlocutores, tema e finalidades concretas e definidas” (PISTORI, 2013, p. 63).

A autora, portanto, apresenta a existência do diálogo teórico entre as duas teorias. A questão dos valores é comum entre ambas, tanto na retórica aristotélica quanto na teoria dialógica do discurso, pois os valores orientam o sentido da palavra.

De acordo com Volóchiinov (2018):

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (VOLÓCHIINOV, 2018, p. 181).

Pistori (2013) apresenta também a atitude responsiva como ponto em comum nas teorias, apontando que na introdução da retórica a necessidade é de compreender uma situação de modo ativo da melhor forma possível. Tal recomendação também é evocada nas obras bakhtiniana (2016):

Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta real e em voz alta (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Pistori (2013) diz ainda que Bakhtin amplia a questão ao afirmar que

[...] toda compreensão envolve avaliação, e também que a observação do posicionamento assumido pelo autor, na medida em que é dialógico, responde a outros pontos de vista na cadeia ininterrupta do enunciado concreto (PISTORI, 2013, p. 65-66, grifos do autor).

Os gêneros do discurso também são apresentados pela autora como um dos pontos que permite o diálogo entre a retórica e a análise dialógica do discurso, pois, é uma noção tributária da retórica tradicional e da poética, uma vez que conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem, considerados elementos que constituem o enunciado concreto, também foram abordados pela antiga retórica ao tratar dos gêneros.

Outra situação que Pistori (2013) discute é a não separação entre conteúdo, forma e sua ligação com a avaliação no Círculo e na retórica antiga “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo

ideológico ou cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 181).

A argumentação retórica, portanto, se decompõe em etapas que, conforme Reboul (2004), envolve invenção; disposição; elocução e ação, consistindo em compreender o assunto e reunir argumentos pertinentes (invenção); colocá-los em ordem (disposição); redigir o discurso (elocução); proferi-lo (ação). De acordo com o autor, o orador em seu discurso incorrerá menos risco de se tornar vazio, desordenado ou mal escrito, caso siga as etapas apresentadas.

Na retórica clássica, Fiorin (2015) discute a argumentação baseada em provas e argumentos demonstrativos (*logos*); no caráter do orador (*ethos*) e ao estado emocional do auditório (*pathos*). O *logos* diz respeito aos meios e às provas derivados de argumentos verdadeiros ou prováveis no terreno da razão. O *ethos* designa a imagem projetada pelo locutor através de seu discurso. O *pathos* diz respeito aos procedimentos retóricos que visam suscitar as paixões do auditório (emoções e sentimentos). Para o autor, a retórica concerne ao sentido do enunciado em uso, ou seja, numa situação particular de enunciação, retórica torna-se, portanto, sinônimo de pragmática.

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) mostram que a construção discursiva do *ethos* do orador se faz num jogo de observação, pois o orador constrói sua própria imagem em função da imagem que ele faz do seu auditório. Assim, o orador, discursivamente, busca o interesse do público, em quem reproduz suas atitudes ideológicas. *Ethos*, para Aristóteles, é a imagem que o orador transmite de si. Para Charaudeau (2016), *ethos* se situa naquilo que o sujeito falante dá a ver e a entender. Não está, portanto, ligado ao indivíduo, mas ao papel a que corresponde o seu discurso.

Na dimensão argumentativa, Amossy (2011) mostra que o discurso ocorre em situação de comunicação onde o locutor apresenta seu ponto de vista na língua natural com todos os seus recursos, que compreendem tanto o uso de conectores ou de dêiticos, quanto a pressuposição e o implícito, as marcas de estereotipia, a ambiguidade, a polissemia, a metáfora, a repetição, o ritmo. É na espessura da língua que se forma e se transmite a argumentação, e é através de seu uso que ela se instala, pois, 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.

2.4.2 Argumentação dialética

Dialética, para Konder (1981), representou, na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a demonstrar a argumentação capaz de definir e distinguir os conceitos envolvidos na discussão. De acordo com Platin (2008, p 10-11), a dialética apresenta a arte de argumentar por meio de breve diálogo com perguntas e respostas. Esse tipo de argumentação assemelha-se à Retórica, porém, centra-se na brevidade dos argumentos. A retórica se volta à longevidade e à continuidade do discurso. Para o autor, na perspectiva dialética, “uma boa argumentação é uma argumentação que foi analisada de modo contraditório” (PLANTIN, 2008, p. 24), pois um bom argumento é o que sobrevive a uma discussão, seja porque é retomado para fundar a conclusão à qual se adere ou porque foi julgado digno de uma refutação ou concessão.

Reboul (2004) comenta que a dialética prova ou refuta uma tese com respeito às regras do raciocínio e dos embates dialéticos. Os argumentos avaliam as forças e não são para debater, pois o propósito é o de exercitar-se e provar-se, e não se instruir. Caso não extraia verdade alguma, adquire-se um treinamento intelectual que permite argumentar sobre qualquer assunto. Alves (2003) mostra que ao dialético interessa as estruturas de uma concorrência ritualizada pelos melhores argumentos. As regras permitem a interação com sinceridade dos participantes, a ordenação dos temas, o princípio de inércia (segundo o qual apenas as opiniões controversas precisam ser justificadas), o princípio da relevância (que regula a pertinência dos argumentos). Os participantes não são meros atores sociais, mas pleiteantes autoconscientes e motivados pelo esforço cooperativo da compreensão e da decisão.

A dialética projeta tomada de decisão coletiva e como método argumentativo, promove um exame crítico. com a intenção de acabar a discussão com um acordo motivado racionalmente. Em um jogo de pergunta/resposta, o objetivo não é defender a própria visão, mas proceder um exame crítico de forma a encontrar a melhor filosofia.

2.4.3 Argumentação lógica

A argumentação lógica apresentada por Alves (2003), ignora o processo comunicativo, pois é concebida como uma cadeia de proposições (premissas e conclusões), interessando estruturas que determinam as construções dos argumentos e suas relações entre si, com o objetivo de descobrir e empregar padrões para o juízo racional.

O movimento da lógica argumentativa, permite, conforme Wenzel (1990) adotar várias abordagens complementares, observando os estudos tradicionais da argumentação para avaliar como os resultados se relacionam entre si sem se excluírem mutuamente. Assim a palavra 'argumento apresenta sentidos distintos, podendo ser o argumento eficaz (retórica), o argumento sólido (lógica) ou o argumento sincero e crítico (dialética).

Todo ato de linguagem, portanto, permite a produção de efeitos de sentidos, concretizados em ações ou em mudança/reforço de opiniões. O que revela à argumentação carecer de práticas direcionadas aos aportes linguísticos-discursivo-enunciativo, tanto na produção oral quanto na escrita para a escolha de palavras, de organização das ideias, da entonação. Para isso, os operadores argumentativos podem ser usados para estruturar o discurso de forma coerente e convincente, facilitando a compreensão da mensagem e fortalecendo a argumentação.

2.5 Operadores argumentativos

A língua(gem) se manifesta em diversas situações comunicativas. Nela, o usuário da língua escolhe elementos linguísticos que melhor oriente o seu discurso em razão da situação comunicativa. De acordo com as ideias de Rodrigues et al (2015), a língua(gem) não é somente a expressão de opinião, mas também a persuasão por meio de argumentos convincentes. Vários recursos, como os articuladores linguísticos, favorecem ao usuário da língua, pistas que indicam ao leitor como revelar a intencionalidade do enunciador.

De acordo com Koch (2012), a língua é portadora de argumentatividade e acompanha diferentes marcas linguísticas, dentre elas os operadores argumentativos para indicar a força argumentativa dos enunciados e a direção para o qual apontam. Para Bakhtin (2010), o locutor é responsável pelo seu discurso e

por isso deve utilizar elementos linguísticos que permitem uma orientação discursiva, a exemplo dos operadores argumentativos. Esses que, para Ducrot (1987), representam um fenômeno linguístico materializado nos diferentes enunciados com a presença de estratégias responsáveis pelo direcionamento do discurso.

Espíndola (2004) indica que os operadores apresentam-se como conectores e operadores argumentativos. O primeiro articula enunciados, determinando a orientação argumentativa; o segundo, os operadores argumentativos, insere a argumentatividade na estrutura semântica das frases. Guimarães (2007, p. 19), por sua vez, afirma que “(...) os sentidos de um recorte enunciativo são os efeitos representados no enunciado da própria enunciação” incluindo a “orientação argumentativa e a representação do sujeito da enunciação”. Segundo o autor, no enunciado, “há representação de papéis diferentes do sujeito.

Os principais operadores argumentativos são, conforme Koch (2012), categorizados de acordo com suas funções nos textos. Assim, há:

- a) operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive; ou, então o mais fraco (ao menos, pelo menos, no mínimo), deixando, porém, subentendido que existem outros mais fortes;
- b) operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e, também, ainda, nem, não só... mas também, entre outros;
- c) operadores que introduzem uma conclusão que diz respeito aos argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois, entre outros;
- d) operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou, ou então, quer... quer, seja... seja;
- e) operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que, tão... como;
- f) operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois, entre outros;
- g) operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas, embora, entre outros;
- h) operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora;
- i) operadores que se distribuem em escalas opostas: um deles orienta para a afirmação total e o outro para a negação total: um pouco e pouco. (KOCH, 2012, p. 31)

O discurso, conforme o uso desses operadores, possibilita determinadas conclusões ou não. Com isso, diversos operadores argumentativos e diferentes objetivos comunicativos, propiciam ao aluno pensar em suas escolhas e em seus efeitos no processo de produção e de recepção dos textos. Conforme a estruturação dos argumentos em uma produção oral ou escrita, os operadores argumentativos podem garantir a sustentação da tese.

2.5.1 Articuladores e organizadores textuais na argumentação

Para Nascimento (2008, p. 42), o articulador textual é “o processo responsável pela concatenação dos componentes semântico textuais no enunciado e, por conseguinte, colaborador na identificação do texto como um todo significativo”. Um “todo significativo” que se dá na interação entre o locutor/escritor e o ouvinte/leitor na produção textual” permite selecionar recursos linguísticos para alcançar a intencionalidade.

Nos dizeres de Koch (2008), os articuladores textuais são multifuncionais, pois exercem diferentes funções textuais, como a cognitiva, a discursiva argumentativa, a organizacional, a meta-enunciativa e a interacional. Conforme a autora:

[...] os articuladores textuais têm a função de relacionar elementos significativos, ou seja, situar que o enunciado fala no espaço e/ou tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade, disjunção, etc), assim como, sinaliza relações discurso-argumentativas; podem funcionar como organizadores textuais, ou, ainda, exercer, no texto, funções de ordem metadiscursiva. (KOCH, 2008, p. 83)

Esses articuladores, ainda de acordo com Koch (2009), organizam-se em conteúdo proposicional, em discursivo-argumentativo, em organizadores textuais e em metadiscursivos, com funções que contribuem para a argumentatividade. A autora mostra que os marcadores de cunho proposicional marcam relações espaciotemporais entre os estados de coisas a que o enunciado faz referência ou estabelece entre eles relações de caráter lógico-semântico, tais como: causa (porque), fim (para), condição (se) e disjunção (ou).

Esses conectores exercem papel relevante na organização argumentativa dos enunciados. Os articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos interligam dois atos de falas divergentes, ou seja, um dos atos cumprirá com a função de justificar, explicar, contrapor, generalizar, especificar ou concluir o outro ato, formando entre eles, relações discursivo argumentativas que auxiliam na construção global do texto. Isso contribui, do ponto de vista linguístico, para a produção de sentido, bem como para comprovar a tese defendida pelo enunciador. Nas palavras de Koch (2009):

Estes operadores articulam dois atos de fala, em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justificá-lo ou melhor explicá-lo; contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos; generalizar, especificar, concluir a partir dele; comprovar-lhe a veracidade; convocar o interlocutor à concordância etc., sendo, assim, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem. (KOCH, 2009, p. 131)

Os articuladores metaenunciativos, segundo Koch (2009), explicam, de certa forma, a própria enunciação, marcando a reflexão do enunciador sobre seu próprio dizer, podendo ser expressos por diversos recursos linguísticos, “como os auxiliares modais (poder, dever, precisar, querer), os advérbios modalizadores (certamente, provavelmente), os predicados cristalizados (é preciso, é necessário, é provável) (KOCH, 2009 p.127)”. A autora ainda subdivide em grupos delimitadores de domínio, organizadores textuais, modalizadores epistêmicos, atitudinais ou afetivos, axiológicos, de caráter deôntico, atenuadores, com vista à preservação das faces, metaformativos e seus derivados.

Dentre esse conjunto de articuladores metaenunciativos, ressaltam-se os modalizadores epistêmicos e os atenuadores. Aqueles marcam a certeza do “enunciador com relação aos fatos enunciados, evidenciando o grau de comprometimento, de engajamento do locutor” (KOCH, 2009, p. 125); estes, ao contrário dos epistêmicos, apresentam dúvida, incerteza quanto aos fatos enunciados.

Esse grupo de articuladores “não se compromete com a verdade do que é dito [...] criando um efeito de atenuação” (NEVES, 2000, p. 247), o que contribui para a preservação das faces dos interlocutores. Para Bronckart (1999, p. 330) contribuem para a construção do sentido do texto, pois conduz o leitor à compreensão, ao engajamento em relação ao texto, com destaque à subjetividade (a marca do sujeito) na construção do discurso, como suas intenções em relação ao seu enunciado.

Os articuladores textuais são, portanto, importantes recursos linguísticos, pois, ao produzir um texto, seleciona àqueles que conduzirão o interlocutor a construção de determinados sentidos que, por sua vez, são constituídos tanto pelos recursos linguísticos presentes no texto como pela sua forma de organização. Ao conhecer o poder argumentativo desses recursos linguísticos, o usuário percebe-os no discurso do outro, como também, utiliza-os “com competência no seu próprio discurso”. (KOCH, 2009, p. 33).

2.5.1.2 Marcadores Discursivos

A classe dos marcadores discursivos, conforme García e Dias (2016), encontra-se relacionado aos enunciados entre si, contribuindo para a coesão do texto. De acordo com os autores é uma classe heterogênea, pois é formada por diferentes categorias gramaticais, como conjunções, advérbios, verbos, substantivos, interjeições e desempenham diferentes funções na organização do discurso

Os conectores, na visão dos autores, são marcadores discursivos que sinalizam e reforçam a organização argumentativa do discurso, persuadindo o destinatário do acerto da intenção argumentativa do locutor, explicitando argumentos defendidos e rebatidos, assim como as conclusões que se devem chegar por meio da argumentação.

Os marcadores discursivos, conforme Urbano (2010), ajudam a dar coerência e coesão ao texto falado. Assim, no âmbito conversacional, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando as condições de produção do texto interacional e pragmático. Em outras palavras: “são elementos que amarram o texto não só como estrutura verbal cognitiva, mas também como estrutura de interação interpessoal. (Urbano, 2010, p. 98).

Segundo o autor, os marcadores podem ser linguísticos ou não linguísticos (paralinguísticos). No plano linguístico, podem ser verbais (lexicalizados – sabe? , não lexicalizados - ahn.) e prosódicos (pausas, alongamentos) e no plano paralinguístico correspondem ao olhar, aos risos, entre outros. Para o autor, os marcadores discursivos apesar de promoverem coerência e coesão, não integram realmente o conteúdo do texto, mas relaciona-se a uma parte integrante e fundamental no texto, uma vez que ao retirá-lo da enunciação, o sentido não seria o mesmo.

Barbosa (2023) traz como definição de marcadores discursivos, a proposta por Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019), que os define como expressões invariáveis que possuem independência sintática em relação ao seu ambiente. De acordo com esses autores, os marcadores discursivos são tipicamente separados prosodicamente do restante do enunciado cuja função é metatextual, ou seja, estabelecem relação entre uma unidade discursiva e a situação do discurso que

abrange a organização dos textos, a interação entre o falante e o ouvinte e/ou as atitudes do falante.

2.5.1.3 Advérbios Modalizadores

Advérbios Modalizadores, conforme Neves (2000), expressam “alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado” (NEVES, 2000, p. 244). Seu uso tem como estratégias a marcação da atitude do falante em relação ao que ele próprio diz. A autora subclassifica os advérbios modalizadores em: epistêmicos, delimitadores, deônticos e afetivos.

Os modalizadores epistêmicos “expressam uma avaliação que passa pelo conhecimento do falante. O que se avalia é o valor de verdade do que é dito no enunciado” (NEVES, 2000, p. 245). Segundo essa autora, esses advérbios voltam-se para a natureza asseverativa, podendo essa propriedade ser afirmativa quando “o conteúdo do que se afirma ou do que se nega é apresentado pelo falante como um fato, como fora de dúvida” (NEVES, 2000, p. 245)), negativa quando “o conteúdo do que se diz é apresentado pelo falante como indubitavelmente não-factual” (NEVES, 2000, p. 247)) ou relativa quando “o conteúdo do que se diz é apresentado como uma eventualidade, como algo que o falante crê, ser possível, ou impossível, provável ou improvável” (NEVES, 2000, p. 247). Os modalizadores delimitadores “não garantem nem negam propriamente o valor de verdade do que se diz, mas fixam condições de verdade, isto é, delimitam o âmbito das afirmações e das negações” (NEVES, 2000, p. 250).

Moraes Pinto (2008) aponta que os valores modalizadores surgiram na língua a partir do processo de gramaticalização, em que elementos com o uso qualitativo passaram a exercer função modalizadora. A autora mostra em seu trabalho o adverbial “felizmente” como elemento qualitativo no século XVIII, designando “de modo feliz”. Esse uso deixou de existir ao longo da história da língua portuguesa. O mesmo processo aconteceu com os adverbais “certamente” e “seguramente”.

Com tais mudanças, Martelotta (2012) informa que esses elementos deixaram de modificar apenas o verbo, passaram a modificar toda a proposição, assumindo papel de adverbais sentenciais. Os Advérbios Modalizadores, nos dizeres de Martelotta (2012, p. 57) “expressam algum tipo de intervenção do falante, qualificando o conteúdo de seu enunciado por meio da definição da validade de suas

nuanças emocionais e pragmáticas”. Uma de suas características volta-se em expressar o posicionamento enunciativo, funcionando como uma marca de subjetividade no discurso.

Castilho e Castilho (1992) reforçam que os Advérbios Modalizadores se ligam ao componente modal da sentença, responsável por qualificar a proposição, por isso ligam-se aos valores subjetivos. Os autores apontam que eles apresentam valores semânticos e aspectos morfossintáticos típicos, como flutuação, mudança semântica e diferentes possibilidades de ordenação na sentença.

Santos e Castanheira (2017) defendem que os modalizadores, além de caracterizados pelos usos subjetivos, estão relacionados a questões textuais, como o gênero e o suporte. Para o autor, os valores semânticos e pragmáticos dos advérbios modalizadores relacionam-se à (im)possibilidade de posicionamento enunciativo. Mesmo em textos opinativos, o uso de elementos mais subjetivos com valores axiológicos e afetivos pode ser evitado a depender do suporte em que o texto está publicado. Além disso, os autores mostram que:

Esses elementos estão ligados a questões argumentativas, atuando no processo de modalização do discurso como articuladores textuais conjuntamente a “outras marcas enunciativas estruturadas por diferentes estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas na língua, como verbos e orações” (SANTOS, CASTANHEIRA, 2017, p. 226).

O uso dos Advérbios Modalizadores orienta argumentativamente o texto e os sentidos produzidos, construindo interacionalmente os objetos de discurso subjetivos, deixando a sentença, conforme Castilho (2010), em segundo plano, “verbalizando as reações do locutor (ou do locutor em face do interlocutor) com respeito ao conteúdo sentencial” (CASTILHO, 2010: p.556). De acordo com o autor, ao representarem a função emotiva da linguagem subdividem-se em dois grupos: modalizadores discursivos subjetivos e intersubjetivos.

O primeiro grupo expressa os sentimentos que a sentença provoca no locutor, orientando locutor e conteúdo da sentença simultaneamente. O segundo expressa sentimentos, mas do locutor frente ao interlocutor com relação ao conteúdo da sentença, demonstrando que os escopos dos advérbios são o locutor e o interlocutor do discurso.

2.6 A retextualização como estratégia argumentativa

Retextualização refere-se a uma estratégia argumentativa que permite reformular ou reescrever um texto, enfatizando determinados pontos de vista para persuadir ou influenciar o público-alvo. Dell'Isola (2007, p.36) define retextualização como a “refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem”.

A retextualização é de suma importância, não apenas para o desenvolvimento do indivíduo como produtor textual, mas também como atuante social, uma vez que se atua sobre o mesmo texto. Como estratégia argumentativa, a retextualização agencia, conforme Matencio (2002), recursos languageiros e realiza operações linguísticas, textuais e discursivas. Assim, ao reordenar sequências argumentativas, a retextualização permite reposicionar argumentos para atender a princípios coesivos adequados à modalidade escrita, criando efeitos de sentido mais eficientes, já que nem sempre a transposição da fala para a escrita pode atender à mesma ordem do texto-base.

Marcuschi (2004,p,48) apresenta diferentes possibilidades de retextualização, como a fala em escrita a partir de uma entrevista oral ou impressa; a fala em fala, podendo ser uma tradução simultânea; a escrita em fala em um texto escrito ou em uma exposição oral e a escrita em escrita, em um texto escrito ou em um resumo escrito. De acordo com o autor, atividades de retextualização associam-se a uma intrincada variação de registros, de gêneros discursivos, de níveis linguísticos e de estilos.

Em todos os relatos ou em repetição de algo dito por alguém, Marcuschi (2004) mostra a ocorrência de transformação, de reformulação, de recriação e de modificação de uma fala em outra. A produção de uma retextualização requer, portanto, compreensão do texto-base e observação atenta dos principais tópicos de ideias, pois sem o uso desta estratégia compreensiva, a atividade não contemplará a proposta de retextualização, que exige identificação dos elementos coesivos, dos aspectos relativos à informatividade, à situacionalidade, à intertextualidade, à progressão textual, dentre outros.

Dell'Isola (2007, p. 84) considera que durante o processo de retextualização, algumas adaptações podem propiciar perdas, mas isso é previsto, uma vez que

sempre haverá mudanças quando se transpõe um texto a outro. Em contrapartida, a autora mostra que:

o aluno é levado a pensar sobre os gêneros, é conduzido a escrever e, ao produzir um outro gênero, ele é praticamente obrigado a rever, a corrigir, a interferir no formato do gênero de partida para realizar a transformação das passagens de um texto para outro. Ao refazer o texto de um formato linguístico para outro formato, a preocupação é a manutenção do conteúdo, o que leva o aluno a guardar alguma equivalência de sentido entre os textos. (DELL'ISOLA, 2007, p. 84)

Diante do exposto, torna-se relevante considerar a retextualização que resulta em hipertexto, pois com o avanço das tecnologias digitais, o surgimento de novos gêneros do discurso apresenta o hipertexto como característica fundamental e que, segundo Xavier (2010), permite produzir outros textos, como a multissemiótica.

Coscarelli (2006) ao comentar sobre hipertextos, diz que por ser eletrônico apresenta uma nova interface para os textos com particularidades ao navegar, como clicar em hiperlinks, arrastar barras de rolagem, mostrando que:

cada suporte e cada gênero textual têm sua forma de navegação própria, pois não se lê um romance da mesma forma como se consulta um dicionário, não se lê uma receita culinária da mesma forma como se leem notícias num jornal, que por sua vez difere da leitura de um livro de poemas. Essas diferenças na navegação, ou seja, na forma de lidar com o texto também variam de acordo com o objetivo da leitura. (COSCARRELLI, 2006, p.6).

A autora mostra que o hipertexto digital permite estar conectados por vários links, oferecendo, por isso, acesso mais fácil e mais rápido a outros textos que não devem ser excluídos, mas enriquecidos.

Coscarelli (2006) apresenta Bakhtin (1992, p.300), que também defende o caráter hipertextual quando diz que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” e que “não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Logo o texto (enunciado) inserido encontra-se numa multiplicidade de planos e conexões que devem ser

consideradas. Nos textos multimodais, ou seja, aqueles compostos por várias modalidades sígnicas que não só a verbal, Coscarelli e Novais (2010), lembram que:

o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las.

Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizados por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido (COSCARELLI e NOVAIS, 2010, p. 39).

Diante disso, podemos inferir que vivemos em uma sociedade cada vez mais multissemiótica/multimodal com múltiplas linguagens utilizadas na construção de textos/enunciados e discursos em diferentes gêneros discursivos. Conforme Rojo e Barbosa (2015), a multimodalidade envolve novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita que se configuram na hibridização de linguagens (verbal, imagens estáticas e reconfiguradas computacionalmente, imagem em movimento, sons, áudio, são os novos gêneros que estão surgindo, influenciando e modificando os modos de ler e de escrever e com isso propiciando novos desafios às teorias de letramento, aos educadores e à escola.

Nestes termos, a tarefa de textualizar em hipertexto ou não, pode se tornar difícil para os alunos do nono ano, pois pressupõe reconhecer bem o texto oral ou escrito e o transformar para a modalidade argumentativa. Contudo, esta pesquisa, ao desenvolver atividades em módulos, pode oferecer desafios maiores e mais complexos, principalmente ao sair da superfície do texto e ir à construção de sentido e de expressão discursiva.

Ao retextualizar um argumento, o aluno pode escolher destacar dados, evidências ou interpretações que reforcem sua posição, sem, contudo, distorcer os fatos, mas apresentá-los de modo que fortaleça sua argumentação. Nessa estratégia torna-se possível a sustentação de um ponto de vista, tornando o argumento mais acessível e relevante ao impacto persuasivo.

2.7 A escrita argumentativa por meio de projetos de letramento

A escrita argumentativa por meio de projetos de letramento pode ser compreendida por diversas situações de interação social mediadas pela escrita através de jogo de identidades, crenças, sentimentos, valores, relações de poder, significados. A partir de atividades pedagógicas bem estruturadas, projetos de letramento podem envolver alunos em práticas de leitura, de escrita e de reflexão sobre temas relevantes e significativos com um propósito além da sala de aula.

O termo letramento em Soares, 2010, p. 90), “[...] é novo e, por isso, fluido e suscetível a várias interpretações”. Para a autora, carece de divulgação e estudo, pois exprime nova realidade social, pelo fato de o letramento cobrir vasta gama de conhecimentos, de habilidades, de capacidades, de valores, de usos e de funções sociais. Letramento envolve sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. A autora lembra que a palavra letramento resulta da ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita em contextos diversos, tornando o seu uso mais social e útil para a vida cotidiana.

Em Street (2014), letramento sugere prática social, produto da cultura, da história e dos discursos, focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas e valendo-se de perspectivas transculturais Kleiman (1995) define letramento como umas das vertentes que buscam unir interesses teóricos com interesses sociais, a fim de que a situação dos indivíduos que não dominam a escrita possa mudar. A autora ressalta que “[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Soares (2010) conclui que leitura e escrita, na lógica do letramento, mais do que apenas aprendidas devem ser ensinadas e praticadas. O que permite inferir que o processo de letramento contribui para a formação de um indivíduo consciente, crítico, transformador e participante do poder da língua escrita na sociedade letrada.

Nesse contexto, o projeto de letramento imbricado na sequência didática proposta por Dolz et. al (2004) permite que as atividades desenvolvidas ofereçam uma aprendizagem significativa na oralidade e na escrita argumentativa, favorecendo participação e interação dos alunos do nono ano do ensino fundamental. Ao abordar projetos de letramento na escrita argumentativa cria-se um contexto significativo onde motivação a escrever sobre temas que interessam, aumenta a importância e a qualidade do trabalho produzido. Ao aluno permite-se o desenvolvimento das habilidades críticas, estímulo ao pensamento crítico, desafios para analisar informações, avaliar diferentes pontos de vista e construir argumentos coerentes e bem fundamentados.

Assim sendo, a colaboração e a comunicação presentes no projeto de letramento permitem um trabalho colaborativo que permite compartilhar ideias,

debates e argumentos, melhorando não somente a qualidade da escrita, mas também as habilidades de comunicação. O aluno, portanto, se prepara para o mundo real com capacidade de articular ideias e persuadir em diversas situações comunicativas.

A aplicação da “sequência didática” (SD), cuja definição dada por Schneuwly e Dolz (2004), refere-se a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.82), oferece um trabalho em etapas, compondo uma sequência de atividades com apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final, em atividades planejadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito, favorecendo mudança e promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.

Nessa visão, Kleiman e Assis (1995) discutem que estudos de letramento contempla práticas para agir socialmente, operando a língua escrita como, conforme Freire (1987), promoção da leitura do mundo para criticá-lo e transformá-lo. Isso porque um texto diz mais do que está na sua superfície, pois além dos conteúdos explícitos, há também aqueles que se inferem pela situação comunicativa.

A partir de projeto de letramentos, a escrita argumentativa requer habilidades linguísticas, culturais, estratégias argumentativas para agir sobre o interlocutor. Conforme Fiorin (2020), são nessas condições que as pressuposições, os subentendidos, as consequências não ditas, exigem que se façam inferências, inclusive no processo argumentativo que faz o discurso progredir.

2.8 Estratégias textuais argumentativas: Debate regrado e Texto de opinião

O ponto de partida para a produção de uma Sequência Didática, envolvendo os gêneros discursivos Debate Regrado e Texto de Opinião, sugere ao professor observar as capacidades evidenciadas pelos alunos a partir das dimensões constitutivas de cada gênero. Posto que a produção, a leitura, a escuta de atividades diversas em relação aos gêneros em estudo, permitem despertar capacidades acionais, discursivas e linguístico-discursivas. Com isso, a escrita argumentativa permite à produção textual envolver-se a uma questão social em que situações definem sobre o que escrever e para quem escrever.

Sabe-se que o papel primeiro da escola se volta ao compromisso de propiciar condições reais e significativas no trabalho com a língua, para que o aluno desenvolva variadas formas linguísticas de comunicação dentro das esferas sociais em que interage. De acordo com esse pensamento, Schneuwly; Dolz (2004) argumentam que a escola, sobretudo o professor, deve destinar momentos para as reflexões em sala de aula acerca da oralidade, pois o oral resulta na aprendizagem significativa que desenvolve não somente a fala, como também a escrita.

O gênero debate, em relação ao ensino da argumentação na modalidade oral, desempenha, de acordo com Schneuwly; Dolz (2004), importante atividade na medida em que:

Além de ser um gênero oral, o debate apresenta um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação, dentre elas, a escuta do outro; trata-se de um gênero relativamente bem definido, sobre o qual os alunos têm certo conhecimento, não sendo, portanto, algo de difícil acesso para o aprendiz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

Nessa visão, o debate oferece elementos importantes para aprendizagem em contexto escolar. O gênero permite ao professor explorá-lo tanto por meio da oralidade, como da argumentação na perspectiva ensino/aprendizagem. Com isso, é possível desenvolver habilidades argumentativas nas conversações sociais dos alunos.

A oralidade por meio dos gêneros discursivos torna-se significativa nos contextos interativo/discursivos, uma vez que aprimora e desenvolve o nível argumentativo dos alunos nas produções conversacionais de interação. Conforme concepções de Schneuwly; Dolz (2004), o debate promove pontos de vista diferentes e privilegia a construção de argumentos consistentes durante o contexto discursivo. Antes do debate, porém, cabe ao professor implementar estratégias para que o aluno desenvolva hábitos atitudinais de respeito, de atenção, de organização.

Gonçalves (2009) considera que o debate se torna uma tarefa fundamental, pois “contempla a ampliação de uma importante capacidade de linguagem dos alunos: a de refutar, negociar as tomadas de posição perante um determinado tema ou sustentar determinada ideia que defende” (GONÇALVES, 2009, p. 42).

Nestes termos, a produção de gêneros orais e formais em que o estudante é preparado para falar em público, apresentar opiniões e argumentar, pode ser desenvolvida a partir de um debate regrado em sala de aula. Esse que para Cereja

e Magalhães (2015, p. 136) só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre as pessoas”. Silva e Sartori (2016, p. 161) lembram que esse gênero requer etapas de planejamento, de execução e de avaliação e, mesmo sendo um gênero essencialmente oral, sua constituição depende da modalidade escrita, que não só é parte da pesquisa, como também é constitutiva da sua execução.

Marcuschi (2008) relata que:

Sempre que produzimos algum enunciado desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve à própria natureza da linguagem que não é transparente, nem funciona como fotografia da realidade. A interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto falante, podendo ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural (MARCUSCHI, 2008, p. 89-90).

Nesses termos, o debate regrado como gênero discursivo e utilizado em situações concretas de linguagem, sempre envolve questões sociais emergentes. Ao ser trabalhado em sala de aula, ativam-se os conhecimentos dos alunos e propicia o protagonismo durante todo o percurso estudantil. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), o aluno obtém posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais ao mediar conflitos e tomada de decisões coletivas. Assim, a efetiva participação do aluno em debates regrados permite interagir com produções orais ou escritas de maneira dialógica entre autor e texto.

Nestes termos, a concepção interacional (dialógica) da língua, tratada por Koch (2005) afirma que “os sujeitos são vistos como atores e construtores sociais”. Logo, o texto passa a ser considerado um lugar de interação e desse modo, “os interlocutores são sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2005, p. 17).

Conforme Viotto (2022), são as habilidades argumentativas dentro de um trabalho com oralidade e escrita que permitem criar situações comunicativas que exigem planejamento da fala e adequação aos contextos, temas relevantes, regras e etapas para serem respeitadas na produção dos discursos (planejamento, produção e exposição). Por outro lado, a composição de um texto, segundo Antunes (2009), promove ação interativa com interferência de um sujeito com intenções

prévias e empenhos sucessivos na criação e na manutenção do aspecto funcional da produção linguística.

Isso mostra que a construção textual não implica apenas em juntar palavras ou justapor uma série de frases, ainda que sejam bem formadas. Koch e Elias (2006) ressaltam que na elaboração de um texto, o autor deve capacitar-se de paciência e de cuidado, pois cada escolha e combinação de palavras atribui coerência ao texto lido.

O gênero debate regrado, portanto, permite uma discussão dos prós e dos contras pertinentes no texto, propiciando um debate participativo, questionador, convincente e com maior dedicação na elaboração dos argumentos, fundamentado em falas que respondem com firmeza as perguntas realizadas.

Estratégias textuais argumentativas voltadas para o texto de opinião, requer deste gênero discursivo a argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Boff, Köche e Marinello (2009), mostram que esse gênero expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado e, geralmente, é discutido a partir de um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores.

Rodrigues (2005), por outro lado, argumenta que nesse gênero, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a análise e a posição do autor, pois sustenta-se um ponto de vista. Ao defender uma opinião, argumentos ou provas constroem o texto argumentativo. Assim, apresentar o outro lado torna-se fundamental para melhor fundamentar o próprio lado.

O Texto de Opinião, portanto, estabelece a comunicação que amplia ideias e pontos de vista, garantindo o entendimento e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das relações que se estabelecem. Nesse sentido, analisar e discutir a realidade, torna o texto de opinião ser de grande relevância social e de interesse público, uma vez que abre precedentes para o debate cujas respostas podem afetar o cotidiano de muitas pessoas.

Ainda em Rodrigues (2005), é possível inferir que o aluno pode compreender criticamente as realidades sociais em diferentes pontos de vista, permitindo ao mesmo formar os seus próprios, ao comparar e refletir. O que implica tomada de atitudes responsivas diante dos acontecimentos do seu meio social.

Na análise de Dutra (2006), os aspectos linguísticos e o conhecimento de mundo por parte do escritor, oportunizam o conhecimento de temas, de operadores

linguísticos e a melhor forma de se posicionar sobre o tema. Para apresentar a questão e os argumentos, o aluno pode ser conduzido na utilização do presente do indicativo e também fazer uso do pretérito em explicações ou apresentação de dados e evidências. O emprego de argumentos de autoridade, citando autores renomados ou de autoridades no assunto, oferece credibilidade ao texto, principalmente na comprovação de uma ideia ou um ponto de vista.

Segundo Pereira (2006), na sequência argumentativa, o aluno autor pode se colocar de modo pessoal (em primeira pessoa), ou de modo impessoal (em terceira pessoa). Cada parágrafo com, preferencialmente, um argumento oferece suporte à conclusão geral. Um texto de opinião, de acordo com Cunha (2005), constitui-se de outros discursos sobre fatos comentados e de antecipação das objeções do leitor, com vistas a aderir ao seu ponto de vista e para criticar uma relação de conflito.

O texto de opinião leva o aluno a se conscientizar de que a persuasão consiste na tentativa de o emissor convencer o destinatário – nesse caso, o leitor – a adotar a opinião apresentada. Por isso, a importância de detalhes, apelo emotivo, acusações, humor, ironia e fontes de informações precisas, bem como opiniões concretas e atuais. O gênero, portanto, requer elaboração e organização de argumentos para persuadir, propor soluções ou ações concretas. E nesse processo, a argumentação apenas não emitirá opinião sobre um fato, mas também defenderá uma ideia, apresentando razões que as apoiem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho com abordagem de pesquisa qualitativa foca-se, conforme Gil (2002), nos aspectos subjetivos dos alunos, como ideias e pontos de vista. Além disso, o estudo encontra-se inserido na perspectiva da pesquisa de intervenção que, segundo Damiani (2013), apresenta caráter de mudanças e de inovações, destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos alunos, neste caso estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.

A proposta de criar atividades estratégicas significativas em módulos, possibilita ao objeto deste estudo desenvolver capacidades argumentativas destinadas a produzir melhorias nos processos de aprendizagem dos alunos. Para tanto, os estudantes devem ser motivados para apropriarem-se dos gêneros discursivos Debate Regrado e Texto de Opinião de opinião com oportunidades para analisar elementos textuais, linguísticos-enunciativos e retórico-discursivos relativos à argumentação. Ademais, o contexto escolar para a pesquisa considera que o aprendizado deve ser voltado para a reflexão crítica e para a compreensão daquilo que se lê e se escreve com argumentos.

A partir de leituras e debates, as atividades propostas propiciam aos alunos motivação para explorar e ampliar suas competências quanto à oralidade, aos modos de argumentar, de reconhecer o gênero e de escrever. E com isso diminuir a distância entre o que se ensina e o que o aluno utiliza em suas práticas sociais, fomentando, assim, a interpretação argumentativa a partir de um aprendizado mais agradável.

Torna-se relevante mencionar que as atividades apresentadas não foram aplicadas aos alunos, mas criadas a partir da prática pedagógica da pesquisadora, dos objetivos propostos e da pesquisa realizada, esperando, com isso, ampliar os horizontes compreensivos dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

As atividades baseadas a partir da sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), explora os gêneros propostos e visa melhorias nas potencialidades comunicativas dos alunos, avaliando-os de maneira processual. Nesse tipo de avaliação, espera-se acompanhar o ritmo da aprendizagem do aluno, ajustar pedagogicamente suas características individuais e modificar estratégias, se necessário. Logo, o aluno passa a ser avaliado ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e não ao final de cada bimestre.

A divisão deste trabalho por sessões apresenta o gênero discursivo Debate Regrado e Texto de Opinião e em cada sessão propõe aos alunos espaços para expor opiniões de forma ativa e crítica, mostrando que a língua em uso poderá ser alinhada a questões sociais emergentes que suscitam posicionamentos, novos conhecimentos e habilidades de escuta, leitura e produção textual.

Neste contexto, o professor propicia momentos de experiências para que os alunos se interessem por fatos que acontecem na sua trajetória de vida, possibilitando autonomia e pensamento crítico em relação às situações que exigem posicionamentos participativos em debates, de forma ética e respeitosa.

As condições de produção para o Debate Regrado e para o Texto de Opinião envolvem o perfil dos ouvintes e demais participantes com motivações para argumentos e convencimentos. O professor ao compartilhar a proposta de trabalho com os alunos e esclarecer o passo a passo sobre o trabalho com os gêneros discursivos, terá a oportunidade de avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao gênero a ser trabalhado. Durante a conversa, o professor realiza o diagnóstico sobre o que os alunos já dominam sobre a finalidade do gênero, identificando o para quem, onde, como é produzido e qual o tipo de linguagem utilizada.

A proposta de leitura de diferentes textos e vídeos do mesmo gênero permite que os alunos analisem as marcas para identificarem o gênero e discutir sobre os aspectos organizacionais, comprovando ou não o que fora previamente levantado pelos alunos. Nas informações sobre o tema, o professor proporciona ao aluno a identificação do assunto sobre o qual será produzido, bem como a situação comunicativa. Assim, o aluno desenvolve habilidades para dominar o conteúdo e a forma ao utilizar cada gênero para a sua produção.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática, conforme Pessoa (2024), representa um conjunto de atividades articuladas e planejadas a fim de alcançar determinado objetivo didático. Com atividades organizadas em torno de gêneros textuais discursivos oral ou escrito, a sequência didática permite ao aluno realizar um trabalho articulado em leitura, produção escrita, oralidade, análise linguística. Com isso, o trabalho pedagógico se realiza em função do que os alunos precisam aprender, com mediação e monitoramento do professor no acompanhamento, durante e ao final da sequência didática.

Com a base teórica do planejamento pautado nos pressupostos de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as atividades descrevem de maneira detalhada o gênero discursivo, neste caso o Debate Regrado e o Texto de Opinião. A situação comunicativa e o contexto de produção propiciam ao aluno diferentes práticas de linguagem, pois, como afirma Bakhtin (2003, p.301), “[...] para falar, utilizamos sempre os gêneros do discurso, ou melhor, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”.

Assim sendo, a sequência didática organiza-se em módulos elaborados e construídos a partir de leituras e de reflexões. A proposta inicial de produção permite que o professor avalie e levante os conhecimentos prévios dos alunos. Assim, todas as atividades elaboradas apresentam como propósito ajudar os alunos a conhecer e a argumentar sobre o tema nos aspectos das competências situacional, composicional, multimodal, linguística e discursiva. As atividades oportunizam desenvolver habilidades de análise, de reflexão, de percepção, de leitura, de inferência, de observação, de produção; de revisão, de reescrita e de apresentação. A duração das aulas dependerá do ritmo da turma no estudo de cada gênero.

5 DEBATE REGRADO

O debate regrado, de acordo com Cereja e Magalhães (2015, p. 136), corresponde ao “[...] gênero argumentativo oral. O que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e de interação entre as pessoas”. Conforme Silva e Sartori (2016, p. 161), esse gênero discursivo exige planejamento, execução e avaliação. Apesar de ser essencialmente oral, o gênero requer a modalidade escrita como parte da pesquisa e, principalmente da execução.

O Debate Regrado sustenta uma forma estruturada de discussão onde argumentos, contra-argumentos e réplicas realizam-se de maneira organizada e respeitosa, promovendo habilidades de pensamento crítico, argumentação persuasiva e capacidade de lidar com diferentes pontos de vista de maneira construtiva.

Para o desenvolvimento do Debate Regrado, os alunos se identificam na condição de membro da equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador. Após compreender o funcionamento do debate, a participação deve ocorrer de forma convincente, ética, crítica, com atitude de respeito e diálogo para e com ideias divergentes.

As estratégias de produção, planejamento e participação em debates regrados, consideram a Habilidade EF89LP12 que consiste em:

Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes (BRASIL. 2018 p.183).

Nesses termos, o envolvimento dos alunos no Debate Regrado oferece organização das informações, das ideias e dos pensamentos em defesa de um ponto

de vista com argumentos válidos que envolve valores e habilidades para ativar, como postulam Dolz e Schneuwly (2004), pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito ao outro), viabilizando a construção interativa de opiniões, de conhecimentos, de ações, como um motor do desenvolvimento coletivo e democrático.

5.1 Produção inicial/diagnóstica

A produção inicial define o gênero a ser trabalhado com direcionamento aos alunos com as seguintes questões:

- Quem já ouviu falar de um debate regrado?
- Você sabe o que é e para que serve?
- Você já assistiu a algum debate? Conte um pouco sobre isso.

Espera-se que os alunos entendam que debate regrado faz parte de um gênero oral em que duas ou mais pessoas participam de uma discussão estruturada, apresentam argumentos e contra-argumentos sobre um tema específico, estabelecendo um conjunto de regras predefinidas.

Em seguida, o professor promove uma discussão dizendo que o tema do debate será sobre o uso do celular e ou do boné em sala de aula. Nesta produção, o professor faz mapeamento do conhecimento prévio do aluno, propondo uma primeira produção oral com detalhes sobre a situação comunicativa: para quem? (pais, colegas, professores) Qual a finalidade? (informar, convencer, divertir) Que posição tem o autor? (aluno, narrador, representante); onde o texto será publicado? (redes sociais, na escola).

A produção inicial sugere uma oportunidade para os alunos realizarem troca de ideias, exposição dos conhecimentos e das dúvidas. O incentivo à participação dos alunos, propicia ao professor desenvolver habilidades para os mesmos organizarem suas falas e serem direcionados para retextualização do discurso oral para o texto escrito (texto de opinião).

Nesta produção, os alunos fornecerão pistas para que o professor interfira no processo ensino aprendizagem e para a ampliação de saberes. Com o diagnóstico, o professor elabora atividades de leitura, escrita, oralidade, aproximando a turma do gênero em estudo para o êxito na aprendizagem. Os alunos, com a mediação do professor, desenvolvem a proposta de análise das marcas do gênero e a identificação dos recursos utilizados, como as expressões próprias.

Após a primeira produção, o professor organiza e sistematiza os conhecimentos em módulos estratégicos para trabalhar situações que aparecem na produção inicial e oferecer aos alunos instrumentos necessários para superá-los. As principais dificuldades da expressão oral dos alunos são avaliadas para construção de estratégias desafiadoras em módulos que possam ser movimentados, isto é, apresentação de atividades complexas às simples, para no final voltar à complexidade para a produção final.

Em cada módulo, o aluno pode encontrar dificuldades, mas no final, ele deve ser capaz de resolvê-las. Para isso, os módulos são preparados com atividades diversificadas, permitindo aos alunos a aquisição de conhecimentos que visam ao sucesso de sua aprendizagem.

5.2 Módulos estratégicos de ensino

Os módulos estratégicos de ensino propõem alcançar objetivos específicos de aprendizagem de forma eficaz e eficiente. Assim sendo, cada módulo de aprendizagem guia o conteúdo e as atividades propostas. O conteúdo organizado de forma lógica e sequencial, busca facilitar a compreensão e as atividades práticas com exercícios que permitem ao aluno aplicar o conhecimento adquirido.

Em cada módulo de ensino, o professor tem o comando de medir o progresso dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos, podendo flexibilizá-los para se adaptar às necessidades dos alunos e ao contexto em que estão sendo aplicados. A conexão entre os diferentes módulos permite ao professor garantir a continuidade e a coesão do aprendizado.

5.2.1 Argumentação e competência situacional

No módulo estratégico 1, as atividades relacionadas à competência situacional, requer dos participantes (comunicante e interpretante) aptidão para construir seus discursos em função da identidade dos falantes; da finalidade da troca comunicativa, do propósito discursivo e do dispositivo comunicativo como circunstâncias materiais da troca.

A identidade dos falantes, propõe questões, como: “Quem fala com quem?” ou “quem fala a quem?” ou “Quem dirige a quem? A atividade envolve termos de status, de papel social e de localização dentro das relações de poder. Assim, determina e justifica o direito à palavra, posto que todo ato de linguagem depende dos sujeitos nele inscritos. A finalidade da troca discursiva responde implicitamente:” estou aqui para dizer o que?”. O propósito discursivo traz a ideia de que todo ato de linguagem parte de uma área temática, por mais geral que seja, da tematização respondendo “de que se trata?”, não havendo, por isso, ato de linguagem sem propósito. O dispositivo comunicativo é a condição que requer do ato comunicativo uma maneira particular. O dispositivo responde “em que ambiente se inscreve o ato comunicativo?”. “Que espaços físicos são ocupados?”, “Que canal de transmissão é utilizado?”.

Com as ideias de Charaudeau (2016) infere-se que nessa construção de sentido, qualquer ato de linguagem procede de um sujeito que se dirige a outro sujeito, dentro de uma situação comunicativa, a partir da escolha dos recursos de linguagem que poderão ser usados no nível situacional (competência situacional); no nível discursivo (competência discursiva) e no nível semiolinguístico (competência semiolinguística).

Nestes termos, as atividades estratégicas envolvem esfera social e gênero textual; contexto social e histórico, circunstância de produção e instância de recepção. Conforme Rojo e Barbosa (2015), as esferas ou campos de atividade humana ou de circulação dos discursos representam instância organizadora da produção, da circulação e da recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos.

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros funcionam com formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de

sentidos. Logo, na esfera social diferentes contextos sociais se interagem com suas próprias normas, expectativas e práticas comunicativas.

Marcuschi (2008) mostra que a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. sendo assim, pode se concluir que gênero textual discursivo caracteriza-se pela intenção de persuadir, influenciar ou convencer o leitor ou ouvinte sobre um determinado ponto de vista, opinião ou argumento e é caracterizado pela intencionalidade com a intenção de convencer ou persuadir o destinatário a adotar uma determinada visão ou agir de certa maneira com argumentos, evidências e raciocínios lógicos para sustentar a tese apresentada.

O contexto social e histórico, conforme inferências em Marcuschi, (2008), diz respeito às circunstâncias e às condições sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas que influenciam e moldam a produção, a interpretação e a compreensão dos textos e discursos em uma determinada época e lugar.

A circunstância de produção refere-se ao conjunto de condições e fatores que influenciam a criação de um texto ou discurso. Entender a circunstância de produção é essencial para uma análise completa e precisa do texto, pois revela motivações e restrições que moldam conteúdo e forma, fornecendo a base para uma compreensão completa e informada do texto.

5.2.1.2 Atividades estratégicas de ensino

Na sociedade em que vivemos, encontramos diversas esferas de atividades humanas nas quais circulam e são produzidas em diferentes gêneros discursivos. Sendo assim, observe as imagens:

Imagem 1
Vantagens e desvantagens de usar celular em sala de aula



Fonte: <<https://sunsoftware.com.br/celular-em-sala-de-aula/>>. Acesso 20 março 2024.

Imagem 2

Polêmica: Uso do celular em sala de aula.

**Celulares em sala:
como lidar?**

Que medidas a escola deve tomar?
Dê a sua opinião

1-A escola proíbe totalmente?
2-Deixa a vontade ?
3-Proíbe somente durante as aulas?
Com medidas educativas para quem desobedecer.

**Proibição de
celular em
sala de aula
tem gerado
polêmica.
OPINE!**

O assunto diverge opinião de professores, diretores de escolas e especialistas em educação. Se por um lado o aparelho pode ser um instrumento importante dentro do conteúdo lecionado, por outro, ele pode gerar incômodo durante as aulas devido o seu uso ineficaz, quase sempre utilizado pelos alunos para enviar mensagens, fotos e até ouvir música durante as aulas. Causando desatenção e transtornos entre professores e alunos.

Josélia Coringa

Fonte: <<https://falandodesaberes.blogspot.com/2014/11/uso-do-celular-em-sala-de-aula-tema-que.htm>>. Acesso em 20 março de 2024.

Imagem 3
Proibir o uso de celulares em sala de aula é a solução?



Fonte: <<https://www.acritica.net/editorias/geral/proibirousodecelularemsaladeaulaeasolucao/150420/>> Acesso 20 março 2024.

5.2.1.2 Reconhecendo o gênero

1 As imagens apresentadas possuem funcionalidades sociocomunicativas diferentes, sendo assim, analise as condições de produção, definindo seu conteúdo temático e identificando a situação comunicativa, a partir das alternativas abaixo:

- a) De que se tratam as imagens?
- b) Onde podemos encontrá-las
- c) Em que ambiente se inscreve o ato comunicativo?
- d) Que espaços físicos são ocupados?
- e) Que canal de transmissão é utilizado? ”.
- f) Quem as escreve?
- g) Para quem?
- h) Onde circula?
- i) Quem fala com quem?”

Essa estratégia contribui para compreender melhor as imagens e suas informações não verbais, ainda identificar padrões, relacionar a possíveis informações textuais e extrair

2 Escolha uma imagem e indique a qual gênero discursivo ela faz parte.

a) Como você chegou a esta conclusão?

Essa estratégia leva o aluno a perceber o gênero discursivo voltado à publicidade. Essa identificação será importante para a interpretação correta.

3 A abordagem para identificar os sujeitos sócio-históricos envolvidos em uma produção textual, permite avaliar o texto em seu contexto histórico, cultural e social. Isso inclui considerar as ideias dominantes da época e a posição do autor no contexto.

Nessa visão, coloque V (se for verdadeiro) e F (se for falso) sobre a finalidade dessas imagens?

- a) (F) Contar uma história que acontece no interior das escolas.
- b) (F) Instruir a fazer algo, como saber usar o boné e celular em sala de aula.
- c) (V) apresentar o contexto histórico, cultural e social para compreender as imagens em profundidade.
- d) (V) Informar ao leitor sobre um contexto social, ou melhor, um espaço dentro da sociedade em que um acontecimento ocupa situações relativas ao funcionamento da sociedade.

4 Qual das imagens, você consegue construir a finalidade discursiva (estou aqui para dizer o que?" Justifique.

Resposta pessoal.

Professor: A finalidade discursiva busca convencer o leitor sobre uma determinada opinião ou ideia.

5 Os gêneros de textos circulam em domínios discursivos e suportes diversos. Isso mostra que as imagens apresentadas neste módulo estratégico: Marque a opção correta.

a) podem estar relacionadas ao domínio discursivo publicitário; isto é, apresentam a comunicação direcionada a um público alvo, com a intenção de convencê-lo através de pequenos texto ou imagens, a mensagem que se quer passar.

- b) apresentam tamanhos e tipos de letras variados, conforme a intenção da mensagem. A comunicação pode ser efetivada pela tv, rádio, internet, comerciais, panfletos, outdoor, anúncios.
- c) relacionam ao domínio discursivo instrucional, isto é, os textos têm o objetivo é instruir a quem o ler, fazendo o leitor ser capaz de realizá-lo.
- d) fazem parte do Domínio discursivo pessoal, ou melhor, tem como objetivo a comunicação que promove troca de informações entre duas pessoas ou mais.

Fique por dentro!!:

Domínio discursivo refere-se à prática discursiva que abrange uma série de gêneros e que pode ser espaço de criação de outros gêneros. Os domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos.

Suporte: O suporte textual refere-se ao o portador do texto. Ele pode ser físico (livros, jornais, revistas, dicionários) ou virtual (blogs, sites de notícias, fotos, planilhas). Todo texto precisa de um suporte para existir, e o suporte define como o leitor poderá receber o texto.

(Marcuschi, 2008).

6 Qual a identificação do modo de circulação de produção da publicação das imagens? **Resposta: online e impressa.**

5.2.2 Argumentação e competência composicional

Neste módulo, as atividades estratégicas propiciam analisar os elementos próprios da composição do gênero e adequação da linguagem ao gênero e a sua organização textual: a competência composicional. A competência envolve a capacidade de entender e aplicar as convenções do gênero discursivo, utilizando recursos linguísticos de forma eficaz para adaptar o texto às expectativas e às necessidades do público-alvo.

5.2.2.1 Atividade estratégica de ensino

Leia o texto

UMA PROIBIÇÃO NECESSÁRIA

A proibição do uso de celulares e bonés pelos estudantes na sala de aula é um tema bastante pertinente e vem despertando atenção de toda a comunidade acadêmica e social como um todo. A discussão acirrou-se após a restrição do uso desses objetos em algumas escolas. Apesar da polêmica instaurada, cremos que a vedação é a melhor solução.

No que se refere ao celular, a proibição do seu uso em sala de aula é uma medida que se harmoniza com o ambiente em que o estudante está. A sala de aula é um local de aprendizagem, onde o discente deve se esforçar ao máximo para extrair do professor os conhecimentos da matéria. Nesse contexto, o celular é um aparelho que só vem dificultar a relação ensino-aprendizagem, visto que atrapalha não só quem atende, mas todos os que estão ao seu redor.

Quanto ao boné, a restrição de seu uso em sala de aula se deve a uma questão de educação e respeito pela figura do mestre. Deve-se ter em mente que o professor - assim como os pais e as autoridades religiosas - merece todo o respeito no exercício do seu ofício, que é o de transmitir conhecimentos. Do mesmo modo



que é mal-educado sentar-se à mesa com um chapéu na cabeça, assistir a uma aula usando um boné também o é.

Por outro lado, alguns entendem que o Estado não poderia proibir os celulares e bonés em sala de aula, visto que violaria o direito da pessoa de ir vir com seus bens.

Entretanto, devemos ter em mente que não existe direito absoluto, todos são relativos. E sempre que há um conflito entre eles, deve-se realizar uma ponderação de valores, a fim de determinar qual prevalecerá. No caso em análise, o direito da coletividade (alunos e professores) prevalece sobre o direito individual de usar o celular ou o boné na sala de aula.

Desse modo, percebe-se que há razoabilidade nos objetivos pretendidos pela proibição, visto que beneficia toda a comunidade acadêmica. Os estudantes devem se conscientizar que escola é sinônimo de aprendizagem, e que todo esforço deve ser feito para valorizar o processo de ensino e a figura do professor.

Orlando Morando

(Adaptado Tudo Sala de Aula)

1) De acordo com o texto, o tema apresenta o conteúdo com base nos valores de quem escreve. Nessa visão, a organização textual que melhor representa o tema do texto é:

a) **A restrição de uso de celulares e bonés em todo o espaço escolar.**

b) O professor merece respeito.

c) A sala de aula é um ambiente educativo.

d) Celulares e bonés não combinam em sala de aula.

2) A forma composicional diz respeito às escolhas do autor em relação ao vocabulário utilizado na composição do texto. No trecho: “A discussão acirrou-se após a restrição do uso desses objetos...”, a palavra grifada tem o sentido no texto de

a) observação.

b) **proibição.**

c) determinação.

d) exceção.

3) No trecho: “E sempre que há um conflito entre eles, deve-se realizar uma ponderação de valores...”, a escolha da palavra ponderação pelo autor **revela** que ele

a) **almeja que os leitores aceitem sua opinião do não uso de celulares e bonés em sala de aula.**

b) quis apresentar a importância do debate sobre os valores que realmente devem prevalecer.

c) acredita que os conflitos existentes sobre o uso de celulares em sala de aula devem ser decididos pela maioria.

d) se importa pelo direito absoluto, mas os relativos também são importantes.

4) O estilo representa a forma de como cada tipo de gênero textual é escrito. O texto em discussão pretende uma organização para mostrar que a finalidade do texto é:

- a) trazer uma informação de interesse público.
- b) descrever um acontecimento recontado em salas de aulas
- c) **apresentar um ponto de vista sobre um determinado assunto.**
- d) defender que em todos os espaços escolares, o uso de celular e boné devem ser proibidos.

Leia:

A retórica argumentativa envolve a arte do convencimento e do bom uso da palavra que consiste em persuadir o interlocutor a fazer algo. Desse modo, além das informações sobre determinado assunto, o autor também procura apresentar uma opinião embasada em argumentos sólidos. Por esses motivos, o intuito de informar requer também convencer o leitor. Logo:

5) A tese defendida pelo autor do texto está presente em:

- a) **“Apesar da polêmica instaurada, cremos que a vedação é a melhor solução.”**
- b) “... o celular é um aparelho que só vem dificultar a relação ensino-aprendizagem...”
- c) “A sala de aula é um local de aprendizagem...”
- d) “... a restrição de seu uso em sala de aula se deve a uma questão de educação...”

6) No texto: (Marque a alternativa correta).

- a) o autor defende o fim do uso dos celulares em salas de aula, porque acredita que ele inibe o ensino-aprendizagem dos alunos.
- b) **o autor defende que em todos os espaços escolares, o uso de celular e boné devem ser proibidos.**
- c) o autor acredita que os celulares devem ser evitados pelas crianças, já que eles atrapalham o desenvolvimento cognitivo dos alunos.
- d) o autor defende que o uso de bonés em sala de aula compromete a aprendizagem.

7) A opinião do autor Orlando Morando, em relação ao uso de bonés em sala de aula representa:

- a) **uma questão de humildade com o mestre.**
- b) uma falta de educação aos religiosos.
- c) a ignorância por parte dos alunos.

d) falta de educação aos professores.

5.2.3 Argumentação e competência multimodal

Neste módulo, as atividades estratégicas analisam as convenções da escrita; observando o nível semântico da expressão ao realizar atividades para ampliar as habilidades para o trabalho com a linguagem verbal, a linguagem imagética e o mundo infográfico.

Nessa prática, a argumentação ao ser enriquecida pela competência multimodal, combina argumentos verbais com gráficos, vídeos e outros elementos visuais, tornando a mensagem mais persuasiva. Por isso a importância de desenvolver habilidades para integrar e harmonizar diferentes modos de comunicação.

5.2.3.1 Atividade estratégica de ensino

Leia o texto e sua imagem.

Imagem 4
Lei que proíbe o uso de celular



Fonte: < <https://jape.com.br/portal/materia.php?recordID=9815>>. Acesso 1 de abril 2024.

1) O que você observou além do texto verbal?

Resposta pessoal.

Professor: Os alunos devem perceber que a imagem ilustra informações complementares ao texto verbal no mesmo contexto.

2) Marque a(s) alternativa(s) correta(s).

O texto da imagem 4:

- a) Faz parte de um gênero que une texto verbal e imagem para explicar fatos, processos, fenômenos, objetos, estratégias.
- b) É muito comum em livros didáticos, jornais e revistas, principalmente as de divulgação científica.
- c) É extremamente útil para explicar e apresentar informações difíceis de serem entendidas apenas com o texto verbal.

3 No TEXTO foram utilizados vários recursos, EXCETO:

- a) Fonte maior para chamar atenção do interlocutor;
- b) Fonte em negrito para chamar a atenção para frases curtas.
- c) A posição do celular para indicar sua proibição.
- d) As fontes como agentes secretos de comunicação visual que trabalham com o subconsciente do espectador.

2) **Observe o infográfico.**

Imagem 5

Celular ou computador prejudica a visão das crianças?

FIQUE ATENTO

Uso de telas por crianças

📺 Principais problemas nos olhos que o excesso de telas pode gerar

- Pontos secos
- Ardência
- Lacrimejamento
- Vermelhidão
- Miopia



das crianças e jovens fazem uso da internet ao menos uma vez por dia



das crianças em idade escolar apresentam algum problema de visão

50 milhões

de brasileiros apresentam distúrbios de visão

DICAS



Fontes: Conselho Brasileiro de Oftalmologia, Organização Mundial de Saúde, Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, Ivan Idalgo de Oliveira e Luis Eduardo Rebouças Carvalho (oftalmologistas)

Folha Arte

Fonte: MARCONI, Pedro. Folha de Londrina, Paraná, 23 jul. 2018.

<<https://www.folhadelondrina.com.br/saude/celular-ou-computador-prejudica-a-visao-das-criancas-1011005.html?d=1>>. Acesso 13 jan. 2024.

Atenção:

O texto infográfico permite a transmissão de informações através do uso de imagens, desenhos e demais elementos visuais gráficos. Normalmente, vem acompanhado de um texto, resumindo didaticamente o conteúdo escrito.

Ao unir texto e imagem, o infográfico alcança duas zonas distintas do cérebro humano: o lado direito, responsável por compreender e interpretar figuras; e o lado esquerdo, que é focado na escrita e no raciocínio lógico. Assim podemos interpretar melhor os conteúdos nele contidos.

Sobre a leitura do infográfico podemos afirmar que:

- I. As informações contidas dizem respeito à exposição de crianças a telas e aos problemas de visão que essa exposição pode causar, trazendo recomendações para evitar tais problemas.

- II. As informações relacionam a imagem da criança com os principais problemas de visão.
- III. A imagem da criança exposta à tela do celular confirma os prejuízos à saúde dos olhos.
- IV. 70% das crianças e jovens fazem uso da internet pelo menos uma vez por dia e 20% das crianças em idade escolar apresentam pelo menos um problema de visão.

Estão corretas:

- a) I, II, III, IV
- b) I e III
- c) III e IV
- d) I, II e IV

Professor: A dimensão multimodal dos gêneros discursivos não pode escapar a um leitor crítico, proporcionando-o não apenas compreender o texto e suas imagens, no sentido de poder sintetizar, parafrasear, inferir informações, comentar o conteúdo e relacioná-lo com outras informações e outros textos, mas também considerar os efeitos de sentido e as escolhas do autor em função das condições de produção e circulação do gênero.

- 3) Qual dos itens abaixo não representa uma finalidade do infográfico?
- a) Sistematizar e organizar informações complexas em simples.
 - b) Estabelecer informações de uma forma fácil de entender.
 - c) Hierarquizar os conteúdos, tornando-os muito mais atrativos.
 - d) Delimitar ideias e organizar opiniões para convencer o leitor.

5.2.4 Argumentação e competência linguística

Sabemos que ao usar a língua apresentamos competência linguística adequada a várias situações comunicativas. A linguagem formal, por exemplo, permite maior confiabilidade ao que se argumenta, principalmente se considerarmos o público que receberá nosso texto.

5.2.4.1 Atividade estratégica de ensino

1) Responda: Como você imagina que é a linguagem usada em um debate, mais formal ou mais informal? Por quê?

Resposta pessoal

Professor: A alternativa propõe discussões envolvendo a estratégia de variação linguística

2) Em um debate, qual das alternativas não se relaciona com a maneira com a qual controlamos a nossa voz:

- a) volume baixo ou alto,
- b) velocidade lenta,
- c) Velocidade moderada,
- d) Velocidade com pausas,
- e) **olhar para o oponente**

Professor: Essa alternativa permite uma discussão que envolva a estratégia de Processo de articulação e recursos prosódicos. Na articulação, a clareza e a precisão com que os sons da fala são produzidos e se movem para formar sons distintos, torna-se fundamental para a fala ser compreendida. Nos recursos prosódicos, os aspectos melódicos e rítmicos da fala vão além da simples articulação dos sons, pois incluem entonação, ritmo, intensidade e pausa, sendo, por isso, essenciais para transmitir emoções, nuances e significados adicionais na comunicação oral.

3) Levante hipóteses: em um debate, por que os debatedores devem ter uma postura respeitosa?

Possível resposta: Os debatedores devem ter uma postura respeitosa porque combina com atitudes, comportamentos e habilidades de comunicação que demonstram consideração e valorização das outras pessoas.

Professor: Explore a importância da postura respeitosa, mostrando aos alunos que a escuta ativa favorece atenção plena sem interrupção, a empatia demonstra solidariedade, a cortesia evita comportamentos considerados rudes ou invasivos.

4) Vamos assistir a um debate com o tema: Celular em sala de aula: um aparelho útil ou prejudicial? Endereço:<<https://www.youtube.com/watch?v=wHo4GVKZeql>> para confirmarmos ou não nossas hipóteses.

5) Após a visualização do vídeo com as considerações dos debatedores, observe que o celular pode interferir na concentração escolar, quando usado sem uma prática pedagógica. Diante desta conclusão, responda:

a) Você concorda com a posição de que celular pode interferir na concentração escolar, quando usado sem uma prática pedagógica?

Resposta Pessoal.

Professor: Discuta com os alunos que o uso do celular na escola pode ser uma ferramenta mediadora da aprendizagem, mas tudo depende do uso que damos a ele, isso porque o uso sem limites, pode provocar diminuição da interação e do convívio social, ansiedade e insegurança, queda no rendimento escolar, distração constante, desigualdades sociais, riscos de segurança e privacidade com a disseminação não autorizada de conteúdo sensível, que pode criar situações desconfortáveis e até mesmo prejudiciais para os estudantes.

b) Qual é a opinião dos entrevistados Carlos André e Thiago Jácomo, sobre o uso do celular?

Carlos André: O professor tem uma opinião a favor do uso do celular quando a escola ensina o aluno a usá-lo a partir de procedimentos positivos utilizando novas tecnologias.

Thiago Jácomo: A opinião do advogado mostra que o uso do celular não deve estar presente em sala de aula. Para Thiago a escola ensina de um jeito e em casa o comportamento é completamente antagônico. O uso do celular promove isolamento social, por isso sua opinião volta-se apenas ao uso pedagógico, e nada mais.

Professor: Nesta questão trabalham-se os processos de articulação. Os alunos podem discutir sobre a expressão corporal de forma correta para aprimorar a comunicação e entender por que os gestos são executados de maneira apropriada ou não.

Os aspectos estéticos da comunicação, como a voz, o vocabulário e a expressão corporal, assim como a própria estrutura da fala, deverão estar de acordo com as características dos ouvintes.

- c) Os debatedores mencionaram dados e fatos para comprovarem os argumentos que falaram? Dê um exemplo de referência que eles usaram.

Resposta: Sim, citaram BNCC; Administração pública, Leis de Diretrizes e Bases.

Professor: Levante discussões na medida em que os alunos trouxeram referência, mostrando que ao referenciar, o interlocutor apresenta nova ideia ou complementa afirmações feitas por outros falantes, produzindo uma conversa compreensível para todos que estejam envolvidos na interação social.

- d) A respeito do comportamento dos participantes, descreva como eles agiram: se calmos, nervosos, falaram rápido, moderadamente, respeitaram o turno de fala um do outro.

Resposta. Os participantes, durante o debate, mostraram-se preparados para articular pontos de vista convincentes. Utilizaram escuta ativa, respeito e civilidade, habilidades de falar de forma concisa e clara, empatia nas emoções.

Professor: Na atividade (d), a estratégia volta-se para os recursos prosódicos. Esses que são os meios utilizados na expressão oral que ajudam a transmitir a mensagem, ou melhor, a argumentação de maneira convincente, permitindo maior exposição ao dinamismo em busca de capturar a atenção do ouvinte.

- e) Qual a sua opinião em relação à pergunta: O celular deve ou não ser usado em sala de aula? Se sim, em quais situações? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

Professor: Mostre que a sala de aula é um ambiente de aprendizado e se o celular causar distração, pode ser uma situação problemática a qual deve ser evitada.

Torna-se pertinente que o aluno tenha consciência do ambiente que está. O uso do aparelho em sala de aula passa, portanto, por um processo de conscientização do uso entre alunos e professores

6) Agora é o momento de compartilhar as respostas com os colegas. Vamos fazer um círculo na sala.

Professor: O compartilhamento das respostas pode contribuir para um ambiente mais focado e disciplinado no âmbito da sala de aula. Os alunos podem levantar questões sobre restrições aos benefícios potenciais que os dispositivos móveis podem oferecer no contexto educacional e reforçar que a proibição estrita pode resultar na resistência por parte dos estudantes. Muitos alunos consideram os celulares como uma extensão de sua vida social e uma ferramenta essencial de comunicação. Assim, Em vez de proibir, a turma pode abordar fatores que promovem o uso consciente e responsável.

5.2.5 Argumentação e competência discursiva

Neste módulo as estratégias visam ao desenvolvimento de habilidades para os modos de enunciação; das relações dialógicas; dos processos etóticos, patêmicos e de outros recursos linguísticos.

Na configuração do processo etótico, o professor discute a voz do enunciador com a finalidade de não apenas de persuadir, mas de aderir ao co-enunciador, propiciando, inversamente, sua adesão ao logos que lhe apresenta.

No efeito patêmico, as estratégias discursivas encontram-se na ideia de que, conforme Corrêa-Rosado e Melo (2017), o sujeito comunicante concebe, organiza e concretiza suas intenções para produzir determinados efeitos sobre o sujeito interpretante.

Nesse sentido, se a intenção for emocionar, o sujeito comunicante deve valer-se de uma encenação discursiva com uma visada patemizante, isto é, gerar efeitos de sentido que suscite emoções em seu interpretante, mesmo que não haja garantia de que o interpretante sentirá as emoções que o comunicante idealizou ao produzir o ato de linguagem.

Segundo Travaglia (2024), a noção de competência discursiva define-se como a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação. A competência discursiva representa, portanto, o domínio das regras e os princípios de uso da língua nas diversas situações.

5.2.5.1 Atividade estratégica de ensino

1 Responda:

a) O que você sabe sobre as regras impostas pela sua escola, em relação ao uso de boné e de celulares em sala de aula, para ajudar a formar sujeitos melhores”?

Resposta pessoal

Professor: Nesta atividade, o aluno terá a oportunidade de argumentar sobre um assunto de seu interesse. Nessa questão o professor pode debater sobre regras que são combinadas em conjunto com os alunos, visando, principalmente, ao desenvolvimento da autonomia moral e ao favorecimento de diálogo como forma de resolver os conflitos. Os alunos podem também argumentar sobre o limite da tecnologia dentro da sala de aula como ferramenta de ensino e o quanto ela compete com a atenção do aluno.

2 Quando educadores proíbem o uso do boné e ou do celular em sala de aula, qual objetivo que está por detrás de tal decisão?

Resposta pessoal.

Professor: O objetivo desta pergunta busca direcionar respostas para evitar situações, como:

Uso do boné:

- Evitar transtornos no ambiente escolar: O aluno, ao jogar o boné nos colegas, favorece conflitos interpessoais, podendo atrapalhar a aula e ser apropriado por outro colega;

- Melhor identificação do aluno: O boné esconde o rosto do aluno;

Uso do celular:

- Evitar distração na automatização dos conteúdos e falta de interação entre colegas e professores.

3 O boné tem o poder de prejudicar o processo ensino-aprendizagem ou ele pode ser motivo de alguma desordem desencadeada pelos alunos? Comente.

Resposta pessoal.

Professor: Torna-se pertinente argumentos envolvendo que o uso -ou não- do boné não interfere no processo ensino-aprendizagem, mas sim na “ordem / desordem da sala de aula”, na condução da aula pelo professor, na participação ou não do aluno.

4 Em um debate cujo título é: O uso de boné no ambiente escolar e do celular em sala de aula, deve ser proibido.

Responda:

- a) Você defenderia essa ideia? Sim ou que não? Explique.

Resposta pessoal.

Professor: Os alunos podem concluir que as argumentações discussivas contribuem para um pensar ou repensar, sobre o uso do boné e ou celular em sala de aula frente aos desafios da educação brasileira.

5 Assista ao vídeo:

Unesco recomenda a proibição de celulares em escolas | Jornal da Band. disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5UTWUNGWwal> para realizar as atividades propostas.

5.1 No vídeo que você acabou de assistir, não houve a presença de pais para fundamentar a reportagem. apenas alunos. Essa ausência dos responsáveis pelos alunos prejudicou a qualidade do texto apresentado? Explique.

Resposta: Não prejudicou a qualidade.

Professor: amplie a discussão, mencionando que alunos e seus responsáveis têm papel importante no cumprimento de diretrizes definidas pela escola sobre essa problemática.

5.2 Lembre-se dos participantes da conversa. Entre as opções abaixo, é incorreto afirmar que nesse formato, passa a ideia ao espectador de:

- a) Clima amistoso
- b) **Desorganização da equipe do programa.**
- c) Conversa descontraída.
- d) Espaço de fala e de escuta.

5.3 Comente:

- a) Quem foram os participantes?

Resposta: Alunos crianças e adolescentes.

- b) Qual foi o tema discutido?

Resposta: O uso do celular aos alunos e regras diferentes de uso na educação infantil e na fundamental.

5.4 Cite pelo menos um argumento usado para dar credibilidade ao próprio posicionamento dos repórteres.

Resposta: Dados da Unesco.

5.5 Quanto ao comportamento dos participantes, escreva um pouco sobre as impressões causadas por eles:

Resposta: As crianças menores mostraram seguir regras. Algumas entenderam que o uso leva à distração, outros acreditaram em situações apresentadas pelos pais, como proibição e “derreter o cérebro”.

Os adolescentes mostraram ser mais conscientes, sabendo discernir o uso em sala de aula e fora dela.

Professor: Amplie a discussão sobre encontros escolares com pais e alunos, uso de dispositivos digitais com orientações, uso da tecnologia e do celular na escola. Comentem sobre momentos em que o celular poderá ser utilizado. Do mesmo modo, quando os aparelhos devem ser silenciados e guardados nas mochilas.

5.6 Há algum trecho do episódio com o qual você tenha se identificado ou que tenha reconhecido situações em seu entorno? Conte um pouco sobre isso.

Resposta pessoal.

Professor: Incentive a oralidade, realizando a situação concreta de fala e de interação entre os colegas.

5.7 Sobre os argumentos utilizados, marque V para verdadeiro ou F para falso nas afirmativas a seguir.

(V) O vídeo tenta sensibilizar para o argumento de que o uso do celular é prejudicial?

(V) o vídeo utiliza a própria situação para defender que o uso do aparelho no ambiente escolar deve ser proibido.

(V) O vídeo reforça que usar celular em sala de aula é uma ideia apresentada por dados comprovando o posicionamento.

6 Considere a fala: “usar o celular, mas não durante a aula”. As duas orações do período estão unidas pela conjunção, “mas”. Esse conector discursivo destacado exprime ideia de:

- a) Escolha
- b) **Oposição**
- c) Finalidade
- d) Explicação

Lembrete:

A conjunção, “mas” permite discutir sobre suas particularidades de articulador textual e sua importância dentro do texto.

5.3 Produção final: Debate Regrado

A produção final refere-se à etapa onde todas as partes dos módulos de ensino integradas e refinadas se juntam para a criação de um texto oral coeso e acabado.

Essa fase ao envolver a consolidação de todos os elementos textuais, promove o desenvolvimento de habilidades na produção final que é essencial para todo o comunicador transmitir suas mensagens de maneira clara, eficaz e impactante.

5.3.1 Dinâmica

Assistir ao vídeo

<https://www.youtube.com/watch?v=8053oXdk2Pc&list=PLFlu_WVxMBIjLW7koJ4dRUTA_9m4gsqwQ>. Debate Regrado em 4 min. | Adoro Saber.

5.3.1.1 Após o vídeo:

Os alunos discutem sobre o tema e definem os membros dos grupos e dos debatedores, sendo que:

- Os alunos serão divididos em 3 grupos: A, B, C.
- Grupo A e B (um contra e um a favor) irão debater sobre o tema.
- O grupo C será os jurados que avaliará o desempenho dos grupos A e B.
- O grupo A e B, também será o público e como espectador poderá fazer perguntas.
- O(a) professor(a) escolhe um aluno para ser o apresentador/mediador.

5.3.1.2 Preparação e organização da sala

- Dividir o espaço em duas fileiras, uma de cada lado. definir qual fileira será contra e qual a favor. As fileiras devem ficar uma de frente para outra.
- Ao fundo, a mesa. Os jurados escolhidos devem ficar de frente (onde os debatedores sentam para realizar o debate) e ao fundo da sala;
- A frente dos jurados, a mesa dos debatedores e do moderador. Esse que escolherá um integrante da equipe contra para debater;
- Esse debatedor escolhe seu adversário, que senta à sua frente;
- O moderador orienta sobre os combinados e os debatedores expõem seus argumentos;
- A moderadora faz a primeira pergunta contra.
- O primeiro debatedor expõe seu ponto de vista e suas justificativas.
- Para a apresentação da réplica, o moderador pergunta ao aluno adversário se ele concorda com o colega ou não e por que;
- Em seguida, o moderador pergunta ao aluno a favor qual é o posicionamento dele em relação ao uso do celular em sala de aula;
- Após a resposta (com tese e argumento), o moderador pergunta ao aluno adversário, se ele concorda com o colega ou não e por que;
- Finalizando a rodada do debate, os dois debatedores escolhem em consenso um dos jurados para dizer qual dos dois é o vencedor.
- O jurado deve apresentar seu voto e justificá-lo com argumentos pertinentes.
- O moderador pergunta a um jurado diferente se ele concorda com o posicionamento do primeiro jurado com relação ao vencedor da rodada e por quê.
- O moderador indica um aluno do grupo a favor, que por sua vez escolhe seu adversário para debater. A rodada segue, assim como a primeira, até que todos os alunos tenham participado.
- O professor pode anotar quem venceu em cada rodada, para ver qual dos lados venceu o debate: o contra ou o a favor.
- É importante o professor orientar os alunos no uso de operadores argumentativos, como “na minha opinião; segundo minha perspectiva; eu discordo deste posicionamento; eu concordo com os argumentos do colega, mas...; meu colega está parcialmente correto, porque...”.
- O debate, apesar de ser uma atividade oral, requer orientação e adequada estrutura

e linguagem do gênero trabalhado;

- O professor e aluno, podem em uma próxima aula, se autoavaliarem em seus desempenhos, para refletir sobre o que deu certo, o que pode ser melhorado ou adaptado.

6 TEXTO DE OPINIÃO

O texto de opinião faz parte do campo midiático da esfera jornalística, podendo aparecer em jornais/revistas (impressos e virtuais) e sites. Tem por objetivo convencer o leitor a respeito de um tema polêmico, isto é, que divide a sociedade e ser de interesse social.

De maneira geral, os textos de opinião contextualizam e/ou apresentam uma questão discutida; explicitam um posicionamento assumido; utilizam argumentos para sustentar a posição assumida; consideram uma posição contrária e antecipam possíveis argumentos contrários à posição assumida; utilizam argumentos que refutam a posição contrária; retomam uma posição assumida; possibilitam negociação; concluem, enfatizando ou retomando uma tese ou um posicionamento defendido.

O gênero ainda aborda questões polêmicas que envolvem o coletivo. Dessa forma, é imprescindível que a participação no mundo seja menos alienada, mais completa, mais participativa. Através do conhecimento da opinião alheia, torna-se possível rever valores e aceitá-los, transformá-los ou refutá-los. Escrever textos de opinião possibilita explicitar opiniões a respeito de diferentes temas e por ser um gênero que tem sua circulação em jornais, revistas e sites na internet, possibilita o acesso a um grande número de indivíduos que podem ter sua participação tanto como leitores, quanto como escritores de seu próprio texto.

Parece difícil produzir um texto de opinião ou até mesmo analisá-lo, no entanto, depois de entender algumas estratégias, para sua produção, pode-se afirmar o contrário. Primeiramente, para ter opinião, é preciso ter informação. É absolutamente impossível opinar sem conhecer os fatos. Estar bem informado requer ir além das conversas com amigos; pede a busca por informações sistematizadas, advindas de fontes confiáveis e variadas.

Por isso mesmo é que se deve dedicar ao hábito da leitura diária, acompanhando os acontecimentos através das notícias, reportagens e outras espécies de gêneros informativos, em revistas ou jornais de circulação local ou nacional, na TV, no rádio ou na internet, onde também se encontram revistas e jornais on-line; inclusive, encontra-se na rede, serviços de opinião interativa por meio de debates on-line.

O primeiro passo no trabalho com textos de opinião é saber o que acontece no mundo. O segundo é querer participar do que acontece no mundo e ajudar a construir a história, entender o ponto de vista do outro e querer dialogar com ele, concordando ou discordando; expor suas próprias opiniões, tentando convencer o outro utilizando argumentos válidos.

A interação social ocorre por intermédio da língua e fundamentalmente, pela argumentatividade presente nos discursos, carregados de ideologias, pois, segundo Koch (1996, p.19), “a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”. Como todo texto, o texto de opinião também tem um contexto de produção: é escrito por alguém e para alguém, com determinada intenção, em determinado tempo e lugar. Sua divulgação é feita em certo veículo. Tudo isso interfere no sentido dos textos.

O leitor de texto de opinião geralmente é alguém que lê revistas ou jornais nos quais eles circulem e está interessado pelo que acontece em seu meio. As questões polêmicas lhe interessam, por influenciarem direta ou indiretamente na sua maneira de viver e ver o mundo, para apenas ficar informado ou para efetivar a sua participação, posicionando-se perante a questão.

Do outro lado de quem lê o texto de opinião, está o autor, que se interessa por assuntos polêmicos e gosta de debatê-los. Tenta explicitar para o interlocutor conhecimentos sobre o assunto tratado e, sobretudo, o que o tema envolve, ao mesmo tempo em que emite seu posicionamento, sustentado por argumentos, utilizando-se da razão e da lógica.

Nesse contexto, ocorre o “diálogo” comunicativo entre autor e leitor, pois o texto é um discurso escrito que serve para discutir ideologias, por estar respondendo a alguma expectativa, podendo refutar, confirmar ou antecipar respostas em potencial, entre outros, caracterizando-se como um “fenômeno social da interação verbal”, que constitui a realidade fundamental da língua.

Como primeiro passo para se trabalhar com o gênero texto de opinião, a proposta é de realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos do nono ano do ensino fundamental. Isso, para a verificação do que os alunos já conhecem a respeito do texto de opinião, como estrutura, situação de produção, informações sobre o tema, posicionamento do autor, refutação às posições antagônicas, negociações entre pontos de vista, argumentação e marcas linguísticas presentes no texto.

6.1 Produção inicial

Na preparação para a produção inicial, os alunos fazem um círculo para manter contato visual com o professor(a) e com toda a turma. O professor inicia explicando sobre o texto de opinião e seu objetivo de defender um ponto de vista por meio da argumentação, levantando temas pertinentes e do interesse do aluno para ser selecionado e apresentado. Em seguida, o professor desenvolve as Estratégias de questionamentos a partir das perguntas:

- a) Você sabe e já fez a leitura de textos de opinião?
- b) Lembra do tema apresentado pelo texto lido?
- c) Onde podemos encontrá-lo?
- d) Qual é o veículo onde eles circulam?
- e) Qual é a função social desses textos?
- f) Em geral, quem os escreve?

Na produção inicial e diagnóstica, o aluno deverá produzir um texto de opinião com o objetivo de defender um ponto de vista em temáticas passíveis de diferentes opiniões, defesas e argumentações. Ao se posicionar contra ou a favor, de maneira implícita ou explícita, o aluno pode se defender naquilo em que acredita com argumentos convincentes ao seu leitor.

6.2 Módulos estratégicos de ensino

Os módulos estratégicos de ensino foram estruturados para melhorar a argumentação discursiva do aluno em diferentes contextos educacionais.

6.2.1 Argumentação e competência situacional

No módulo estratégico 1, a argumentação e competência situacional indicam, de acordo com as ideias de Charaudeau (2016), que a construção de sentido procede de um sujeito que se dirige a outro sujeito, dentro de uma situação comunicativa, a partir da escolha dos recursos de linguagem que poderão usar no nível situacional; no nível discursivo e no nível semiolinguístico.

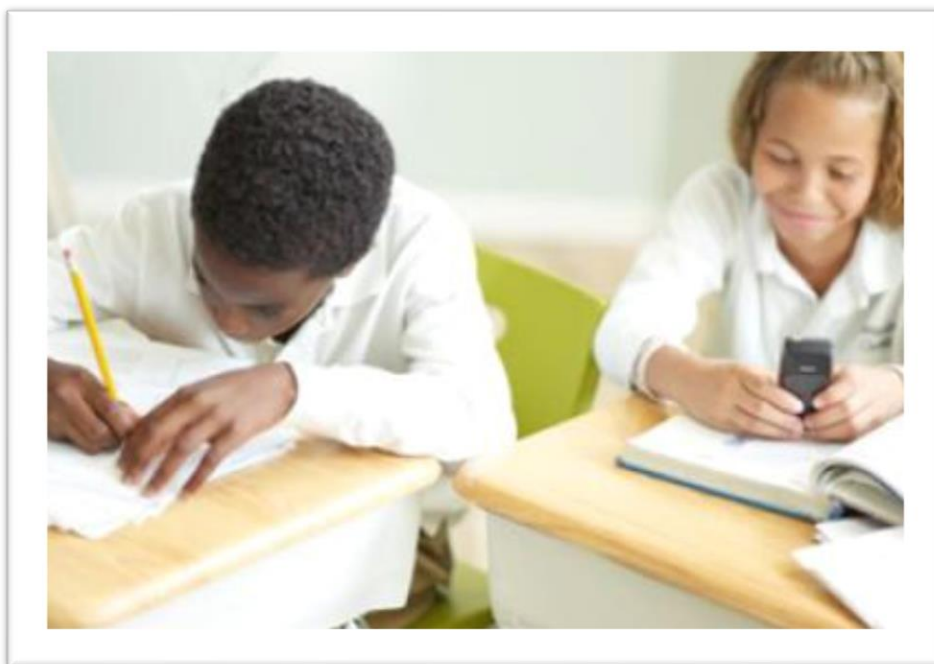
A competência situacional requer, portando, o desenvolvimento de habilidades para construir discursos em função da identidade dos falantes; da finalidade da troca comunicativa, do propósito e do dispositivo.

6.2.1.1 Atividades estratégicas de ensino

Reconhecendo o gênero

Observe a imagem com o título Celular e sala de aula.

Imagem 6
Celular e sala de aula



Disponível em <<https://www.brasilecola.com>>.. Acesso 06 junho 2024.

1 A imagem 6 possui a funcionalidade sociocomunicativa, sendo assim, análise suas condições de produção para definir seu conteúdo temático e identificar a situação comunicativa, a partir das alternativas abaixo:

a) Onde essa imagem pode aparecer?

Resposta: Essa imagem pode na TV, nos jornais, nas revistas, na internet.

b) O que desperta mais a sua atenção na imagem 6?

Resposta pessoal.

Professor: Direcione seus alunos para perceberem o comportamento da aluna presente na imagem, durante seus estudos. A expressão dessa aluna pode sugerir uma posição contrária por parte dos leitores, espectadores e ouvintes. É nesse direcionamento que se desenvolve a funcionalidade sociocomunicativa, pois inclui práticas intencionais de comunicação e de escuta que ativa a expressão e a compreensão mútua.

Lembrete: A funcionalidade sociocomunicativa refere-se às habilidades e às capacidades de o aluno se comunicar eficazmente e interagir socialmente em diversos contextos. Ao compreender e usar a linguagem, tanto verbal quanto não verbal para expressar ideias, emoções, necessidades e desejos, o aluno é incentivado a interpretar e argumentar adequadamente a comunicação do outro.

c) Qual é o objetivo da imagem 6? (para que ela serve?)

Sugestão de resposta: O objetivo é de expressar e argumentar sobre pontos de vista, análises e interpretações voltadas ao uso do celular em sala de aula, com o intuito de influenciar a opinião, promover debates e reflexões, além de oferecer diferentes perspectivas sobre o assunto.

d) A imagem sugere a produção de um texto de opinião. Em nossa sociedade, quem, (mas sua função social) pode produzir esse tipo de gênero textual?

Resposta: Em nossa sociedade, jornalistas, colunistas, escritores, acadêmicos e pessoas com experiência ou conhecimento em determinado assunto podem produzir textos que propiciam opiniões.

e) Em nossa sociedade, quem lê esse gênero textual?

Resposta: Em nossa sociedade, o público em geral lê esse gênero textual, incluindo leitores de jornais, revistas, livros e outras mídias.

f) Você já leu ou lê esse gênero? Relate em que situação ou situações.

Resposta pessoal.

Professor: Incentive os alunos do nono ano para lerem textos em busca de informações, análises e opiniões relevantes e atuais. Isso porque o gênero permite expressar visões, interpretações sobre um tema específico e influenciar a opinião pública, promovendo debates e reflexões em diferentes perspectivas.

g) Qual é o tema desse texto?

Resposta: Uso do celular em sala de aula.

h) Crie, a partir da imagem, frases ou expressões que servem para expressar opinião.

Resposta pessoal.

Sugestões:

- "Na minha opinião, ..."
- "Eu acredito que ..."
- "Do meu ponto de vista, ..."
- "Eu penso que ..."
- "Para mim, ..."
- "Eu acho que ..."
- "Minha opinião é que ..."
- "Pessoalmente, eu sinto que ..."
- "Eu diria que ..."
- "Estou convencido de que ..."

Professor: Essas expressões são úteis para introduzir uma opinião de maneira clara em diversas situações de comunicação. Busque sempre incentivar seu aluno a compreender melhor as imagens e suas informações não verbais para identificar padrões, relacionar informações textuais e extrair dados relevantes.

i) Crie, a partir da imagem, frases ou expressões que servem para expressar argumentos

Resposta pessoal.

Sugestões:

- "Primeiramente, ..."
- "Em segundo lugar, ..."
- "Além disso, ..."
- "Outro ponto a considerar é ..."
- "Vale destacar que ..."
- "Por exemplo, ..."
- "Um bom exemplo disso é ..."
- "Consequentemente, ..."
- "Portanto, ..."
- "Como resultado, ..."

Professor: Essas expressões ajudam a estruturar e fortalecer os argumentos, tornando a comunicação mais clara e persuasiva.

6.2.2 Argumentação e construção composicional

O intuito da atividade é a percepção da construção composicional, isto é, a associação de elementos gráficos e imagéticos que indiquem a hierarquização das informações verbais para que o aluno consiga melhorar suas produções orais em ferramentas de apoio.

Neste módulo, as atividades estratégicas analisam os elementos próprios da composição e da adequação da linguagem ao gênero e à organização textual. Para a questão, a apresentação do gráfico indica a porcentagem de estudantes que responderam sobre o que os motiva ao uso do aparelho celular em sala de aula, demonstrando a possibilidade de incluir o *smartphone* nas diferentes situações que fazem parte do contexto escolar, seja de forma velada ou explícita.

6.2.2.1 Atividade estratégica de ensino

1) Analise o gráfico que nos informa sobre os motivos que levam os alunos de uma escola pública a utilizar o *smartphone* em sala de aula.

Gráfico 1
Motivo para utilizar o *smartphone* em sala de aula



Fonte: < <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-uso-smatphones-sala-aula-um-caso-estudantes-ensino-medio-cuiaba.htm>>. Acesso 06 junho 2024.

O gráfico apresenta resultados de conteúdo com base nos valores de quem escreve. Nessa visão, a organização textual que melhor representa o tema do texto é:

- A restrição de uso de celulares em todo o espaço escolar.
- Informar em porcentagem diferentes situações que motivam ao uso do aparelho celular em sala de aula.
- Mostrar experiências vividas pelos alunos em outros espaços e tempo, além da sala de aula.
- instituir normas e regras para delimitar a ação dos alunos quanto ao uso de celulares em sala de aula.

2) A forma composicional diz respeito às escolhas do autor em relação ao vocabulário utilizado na composição do texto. No trecho: “por outros motivos...”, a palavra grifada tem o sentido no texto de:

- a) Utilizar o celular entre as pausas nas atividades de aula.
- b) Utilizar o aparelho quando o professor não está presente em sala.
- c) Utilizar quando o aluno terminou suas atividades.
- d) **Todas as alternativas acima estão corretas.**

3) Em “30% acredita que o *smartphone* pode ser usado em sala de aula”.

- a) **A porcentagem é idêntica àqueles que dizem utilizar apenas entre as pausas nas atividades de aula.**
- b) Mostra que o celular só pode ser utilizado em sala de aula e não em outros espaços;
- c) Demonstra que o *smartphone* é usado em sala de aula mesmo havendo atividade de aula, o professor em sala ou fazendo algum exercício proposto.
- d) indica o uso do aparelho no dia a dia pela maioria.

Professor: Lembrar aos alunos que a porcentagem de 30% que acredita que o aparelho pode ser utilizado em sala de aula é idêntica à, que afirma utilizar o *smartphone* porque naquele momento não há atividade de aula, o professor não está em sala ou terminou de fazer algum exercício proposto.

4) O estilo representa a forma de como cada tipo de gênero textual é escrito. O gráfico apresentado pretende uma organização para mostrar que a finalidade do texto é:

- a) Trazer informações sobre os vários usos do celular em sala de aula.
- b) Indicar que a sala de aula apresenta momentos “vagos” para o uso de um *smartphone*.
- c) Verificar que a sala de aula constitui-se por normas e regras a serem cumpridas, onde disciplina e atenção estão sempre relacionadas ao bom aprendizado, sucesso nas avaliações e boas notas.
- d) **Mostrar em porcentagem motivos para usar o *smartphone* em sala de aula.**

5) A retórica argumentativa envolve a arte do convencimento que consiste em persuadir o interlocutor a fazer algo. Desse modo, as informações sobre determinado assunto trazem implícitas opiniões com o intuito de não só informar, mas também convencer o leitor. Logo, a tese defendida pelo autor sobre o uso do *smartphone* em sala de aula está presente em:

- a) 30% das respostas.
- b) 100% das respostas
- c) 18% das respostas
- d) 22% por cento das respostas

Professor: De acordo com os números descritos, 100% dos estudantes assumem que utilizam o *smartphone* em sala de aula. 30% acreditam que podem utilizar o celular em sala de aula, conforme fazem em outros espaços, que representa a mesma porcentagem daqueles que dizem utilizar apenas entre as pausas nas atividades de aula. Enquanto, 22% afirmam estar cansados da aula quando resolvem acessar/utilizar o celular e 9% não apresentaram motivos e a mesma porcentagem para outros motivos. Logo, 100% das respostas mostram que os alunos usam o celular durante às aulas.

6.2.3 Argumentação e competência multimodal

A competência multimodal refere-se à habilidade de interpretar, criar e comunicar mensagens a partir de múltiplas modalidades de expressão. O que inclui combinar texto, imagem, som, vídeo e outros meios para transmitir informações de maneira eficaz. Alguns componentes voltados para a competência multimodal envolvem o letramento visual na habilidade de interpretar e criar imagens; o letramento digital para o entendimento das tecnologias digitais; o letramento audiovisual para criar mensagens que combinam som e imagem; o letramento textual na habilidade de ler e escrever textos e na integração multimodal na combinação de diferentes modos de se comunicar.

Nessa visão, a argumentação discursiva e a competência multimodal se integram para criar apresentações mais persuasivas e envolventes. Na argumentação contra o uso de celulares em sala de aula, por exemplo, é possível apresentar dados a partir de gráficos e tabelas para mostrar o impacto negativo dos celulares no desempenho acadêmico; as imagens para ilustrar o problema; a incorporação de vídeos para análises de entrevistas ou clipes de especialistas na discussão sobre efeitos dos celulares na educação. Com a inclusão de textos que combinem todos esses elementos, podemos desenvolver uma argumentação pertinente e multimodal.

Sendo assim, neste módulo estratégico de ensino, as atividades que apresentam elementos multimodais permitem que o aluno amplie suas habilidades argumentativas com competência multimodal a partir da linguagem verbal, da linguagem imagética e do mundo infográfico.

6.2.3.1 Atividade Estratégica de ensino

- 1) Leia apenas o título da imagem:

Imagem 7
Celular em horário de aula NÃO!



Fonte" <https://br.pinterest.com/pin/440226932301387251/>" Acesso 03 de maio 2024.

- a) O que você imagina sobre o que trata o texto?

Resposta pessoal.

Professor: Debata com os alunos sobre o uso de celulares em sala de aula. Muitos podem apresentar argumentos a favor e contra a essa prática.

Estabeleça, pois combinados sobre o uso de celulares durante as aulas sugere um ambiente de aprendizado mais produtivo e focado.

2 Agora observe o texto e as ilustrações:

**ATENÇÃO!
CELULAR EM HORÁRIO
DE AULA NÃO!**

Temos que utilizar a tecnologia como
nosso aliado na aprendizagem.
Mantendo seu uso sempre com consciência
alcançando objetivos positivos para alunos,
e professores.

**MOTIVOS QUE PODE ATRAPALHAR
DURANTE A AULA:**

- MENSAGENS DE TEXTO
- TOQUES FORA DE HORA
- COLA ELETRÔNICA
- GRAVAÇÕES CLANDESTINAS
- OUVIR MÚSICAS
- LIGAÇÕES

**CAMPAINHA DE CONSCIENTIZAÇÃO
DO USO DE CELULAR NA
SALA DE AULA**

Realização **fema**
Fundação Educacional de Maringá do Paraná

Fonte" <https://br.pinterest.com/pin/440226932301387251/>" Acesso 03 de maio 2024.

a) O que você observa além do texto verbal? I

Resposta pessoal.

Professor: Os alunos devem perceber que as imagens fazem parte do mesmo contexto ilustrando e apresentando informações complementares ao texto verbal.

Leia:

Os recursos tecnológicos fazem parte da prática pedagógica em grande parte das escolas. No entanto, muitos profissionais ainda resistem a incluir os celulares como um desses recursos.

3 Agora analise a imagem 8 e responda:

Imagem 8
usar o celular na sala de aula pode ser algo bom



Fonte: < <https://blog.qinetwork.com.br/4-motivos-que-mostram-que-usar-o-celular-na-sala-de-aula-pode-ser-algo-bom/>>. Acesso 23 jan. 2024.

a) Há muitas discussões acerca dos benefícios e dos malefícios do uso do celular dentro da sala de aula. Conforme a imagem, quais aplicativos você considera que seriam úteis para ser utilizado em sala de aula como recurso pedagógico?

Resposta pessoal.

Sugestões: Professor apresente outros aplicativos que podem ser utilizados como recurso pedagógico.

- Duolingo. Muito conhecido por quem adora aprender novos idiomas.

- Trello. Disponível gratuitamente para web, iOS e Android. Fácil de usar e de personalizar, permitindo a criação de quadros e listas de tarefas com datas, responsáveis e outros detalhes que facilitam o acompanhamento e o compartilhamento.
- Michaelis Guia Prático da Nova Ortografia: para Android e iOS, contribui na ampliação do vocabulário e da gramática.
- Canva. ajuda a produzir artes de maneira rápida, fácil e com qualidade, podendo ser utilizado para fazer apresentações e abandonar o Power Point....
- CodeSpark Academy. Ensina conceitos básicos de forma mais simples. Com a gamificação, os alunos aprendem a programar enquanto brincam ...
- Playkids: oferece conteúdos de acordo com a idade, podendo ser grande aliado no incentivo à leitura.
- Kahoot!: Na criação de quizzes e jogos com os conteúdos que estão aprendendo.
- *Google*, e sua linha de aplicativos totalmente voltada ao ensino, como o Google for education.
- ***Padlet***: Uma plataforma colaborativa onde se podem criar murais virtuais para compartilhar ideias, projetos e trabalhos em grupo, estimulando a criatividade e a colaboração.

Destacar que esses e outros aplicativos como recurso pedagógico, não apenas tornam as aulas mais interativas, mas também ajudam a desenvolver habilidades importantes, como colaboração, comunicação e pensamento crítico. A escolha do aplicativo deve considerar as necessidades específicas da turma e os objetivos de aprendizagem.

b) Pensando em um ambiente novo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, qual seria a sua opinião sobre a utilização do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp durante as aulas de português?

Resposta pessoal.

Professor: A resposta do aluno pode ser direcionada para uma reflexão sobre a facilidade de acesso aos aparelhos. O que permite investigar possibilidades de uso com a utilização do aplicativo Whatsapp como ferramenta pedagógica para criar um novo ambiente de ensino-aprendizagem.

O WhatsApp pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz quando utilizado de maneira estratégica, como na formação de grupos de estudo, notificações e lembretes, *feedback* rápido, compartilhamento de apostilas, slides de aula e outros materiais de estudo; envio de links para vídeos educativos, sites de interesse e outras fontes de conhecimento.

O uso do WhatsApp na educação, planejado e adaptado às necessidades específicas de cada turma e instituição, promove o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

6.2.4 Argumentação e competência linguística

Neste módulo, as atividades preparam o aluno para a produção final de um texto de opinião com a presença de elementos coesivos que permitem à vinculação do conteúdo textual. Os alunos serão direcionados a realizar exercícios com elementos coesivos denominados de referenciais que, conforme Koch (2004), retomam ou antecipam palavras, expressões ou fragmentos, mencionados no texto.

Os articuladores serão também utilizados para estabelecerem a organização das ideias do texto. Isso porque, em um texto argumentativo, o locutor (autor do texto) utiliza palavras ou expressões que demonstrem intenções, sentimentos, atitudes em relação ao seu discurso (ao que diz). Essas palavras denominam-se modalizadores textuais e podem funcionar como modalizadores do discurso.

Na atividade de leitura de um texto de opinião, o aluno pode levantar possíveis dificuldades ao ter um primeiro contato com esse gênero. Algumas questões respondidas pelos alunos servem para avaliar a ZPD - Zona Proximal de Desenvolvimento – com relação ao gênero a ser estudado.

A ZPD é um conceito elaborado por Vygotsky e define a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, entre aquilo que o aluno tem capacidade de fazer sem ajuda e o seu potencial atingível (ROJO, 2001).

6.2.4.1 Atividade estratégica de ensino

Leia o texto de opinião

Escola é lugar de celular?

Escola é muito mais que um lugar para aprender matemática, história e português. É o espaço público primordial do estudante, onde **é permitido** a aquisição de habilidades importantíssimas, como autoconhecimento, empatia, capacidade de comunicação, colaboração, solução de problemas, foco e persistência, leitura e interpretação de textos longos, além de contato com artes, esportes e muito mais. A presença do celular no recreio e na sala de aula, **certamente** que perturba tanto a aquisição dessas habilidades sociais, executivas e interpessoais, quanto o aprendizado das matérias formais.

A exceção seria o uso da tecnologia como uma ferramenta de ensino, inclusive para debater com os alunos justamente sobre as vantagens e os riscos do uso da internet móvel e das redes. Debater sobre fake news, golpes, privacidade,



intolerância e preconceito, doutrinação e outros perigos. E fazer uma curadoria de conteúdo, mostrando que **é necessário** usar as telas para aprender e se divertir de forma saudável.

Tudo isso pode e deve ser feito a partir das experiências trazidas pelos adolescentes. Muitos têm o que contar. Histórias de bullying, tristeza exacerbada, automutilação e depressão não faltam.

A relação com as telas não pode recair apenas nos ombros das famílias nem da escola. Precisamos responsabilizar as grandes corporações que geram o vício e lucram com ele. Controlar os grupos políticos extremistas que seguem criando um mar de mentiras e intolerância, disfarçadas de “liberdade de expressão”.

Diante de toda essa complexidade e do imenso impacto na saúde mental e no aprendizado, **deve acontecer** um debate nacional sobre educação digital, em que participem autoridades de educação, gestores, especialistas, escolas, famílias. **Quero dizer que** precisamos com urgência de políticas públicas, campanhas informativas e educação de crianças, adolescentes e adultos.

(Texto com adaptações. Disponível em <https://oglobo.globo.com/blogs/daniel-becker>.

Acesso 20 mar.2024).

Analisando e interpretando o texto

1. O autor utiliza referenciais para retomar e ou antecipar expressões mencionados no texto, bem como articuladores para a organização das ideias textuais. Ao utilizar esses elementos, ele deixa claro sua tese (seu ponto de vista) no texto. Releia o texto e informe a tese desenvolvida pelo autor?

Resposta: A presença do celular no recreio e na sala de aula, perturbando a aquisição das habilidades sociais, executivas e interpessoais e o aprendizado das matérias formais.

2. Que argumentos o autor usa no 1º parágrafo para defender o seu ponto de vista?

Resposta: :Que a escola é o espaço público primordial do estudante, onde ele adquire habilidades importantíssimas, como autoconhecimento, empatia, capacidade de comunicação, colaboração, solução de problemas, foco e persistência, leitura e interpretação de textos longos, além de contato com artes, esportes e muito mais.

3. No 2º parágrafo, o autor expõe um contra-argumento a sua tese inicial. Qual é esse posicionamento?

A exceção seria o uso da tecnologia como uma ferramenta de ensino, inclusive para debater com os alunos justamente sobre as vantagens e os riscos do uso da internet móvel e das redes.

4. No 2º e no 3º parágrafo, o autor sugere alguns temas que podem ser debatidos em sala de aula a partir do uso didático do celular? Quais seriam esses temas?

Fake news, golpes, privacidade, intolerância e preconceito, doutrinação e outros perigos. Histórias de bullying, tristeza exacerbada, automutilação e depressão.

5. No 4º parágrafo, o autor aumenta o tom das críticas. A quem ele aponta como principais responsáveis por esse problema do uso excessivo de celular nas escolas?

A necessidade de responsabilizar as grandes corporações que geram o vício e lucram com ele, o controle dos grupos políticos extremistas que seguem criando um mar de mentiras e intolerância, disfarçadas de “liberdade de expressão”.

6. No último parágrafo, o autor propõe qual tipo de intervenção para solucionar esse problema do celular na escola?

Um debate nacional sobre educação digital com a participação de autoridades de educação, gestores, especialistas, escolas, famílias. Políticas públicas, campanhas informativas e educação de crianças, adolescentes e adultos.

Professor:

Em todas as perguntas, direcionar os alunos para o uso dos elementos coesivos, chamados também de referenciais, levando o aluno a identificar retomadas e ou antecipações de palavras, expressões ou fragmentos, mencionados no texto. Essa ação permite que os alunos percebam os articuladores usados na organização das ideias do texto, bem como os modalizadores presentes e que demonstram, por parte do autor, intenções, sentimentos, atitudes em relação ao que se diz.

Identificando modalizadores

Modalizadores são palavras ou expressões que indicam a posição do falante em relação ao conteúdo do enunciado, mostrando graus de certeza, possibilidade, obrigação, desejo, entre outros. Eles são essenciais para interpretar o tom e a intenção de um texto.

7 Observe os modalizadores presentes no texto. Utilize-os, criando frases bem fundamentadas

- É necessário.....
- Pouco.....
- Deve acontecer.....
- Quase.....
- Quero dizer que.....
- Apenas.....
- É permitido.....
- Não pode haver dúvida de que.....
- Provavelmente.....
- certamente.....
- É dever de todos que.....

8 Agora escreva um parágrafo em que você utilize pelo menos dois modalizadores abaixo para fundamentar sua opinião (contra ou a favor) diante das ideias apresentados pelo autor sobre o texto Escola é lugar de celular?

- É possível...]
- Muito...
- Eu acredito que...
- Só...
- Desejo que...
- Mesmo...
- Eu posso afirmar que...
- Até...
- Necessariamente.....,
- Felizmente.....
- Todos sabem que...

9 Observe alguns fragmentos de textos e sublinhe as marcas de modalização

- a) “Ao lado da proibição do uso do celular em sala de aula, começam a surgir movimentos para questionar essa determinação”.
- b) “Não vejo ofensa ao direito nenhum de usar ou não celular dentro da sala de aula”.
- c) “A nova lei simplesmente se soma às exigências para o não uso durante às aulas”.
- d) “Mais importante do que isso é a preservação da saúde mental dos alunos, que, afinal, não tem preço”.

10 Destaque, nos períodos abaixo palavras que evidenciam posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis em relação ao uso do celular em sala de aula.

- a) Defendo, nesta coluna, que o uso de celulares em sala de aula atrapalha a concentração e prejudica diretamente a aprendizagem”
- b) Defendo a liberação do boné em todo ambiente escolar, pois alguns alunos não querem mostrar seus cabelos.....
- c) “Só temos a comemorar”.
- d) “É como se o aluno saísse de sala toda vez que vê uma notificação. Não tem como prestar atenção e aprender de forma plena assim.....

Professor, caso haja dúvidas quanto o posicionamento (contra ou a favor), crie outras ações similares para que as dificuldades sejam amenizadas.

6.2.5 Argumentação e competência discursiva

Para que os alunos tenham maior aprofundamento e conheçam as particularidades dos textos de opinião, a estratégia de acesso a diferentes suportes textuais, como jornais virtuais, revistas eletrônicas permitem que o professor selecione e disponibilize (se houver possibilidade, no ambiente do compartilhamento público de cada máquina) textos com gêneros da esfera argumentativa, como texto de opinião, editorial, carta ao leitor e textos dissertativos produzidos na esfera escolar.

Como esses gêneros possuem semelhanças, podem, por isso, causar confusões nos alunos. Cabe, portanto, ao professor o compromisso de auxiliar o aluno em sua formação de opinião, orientando-o durante o trabalho com textos de opinião para facilitar a situação comunicativa em sala de aula, estimular a criticidade e a reflexão em todas as esferas da comunicação.

Ao apresentar aos alunos temas polêmicos e de interesse, o professor deve retomar e apresentar questões controversas, questionando aos alunos sobre o que há de polêmico em cada texto.

6.2.5.1 Atividade estratégica de ensino

Neste momento promove-se a leitura de outros artigos para melhor familiarização com o gênero. Assim o aluno tem a oportunidade de analisar o contexto de produção, a função social e a estrutura composicional, bem como a forma como os autores articulam seus argumentos em favor de sua posição. O que permite ao professor possibilitar condições para o aluno não só produzir seu próprio texto como também identificá-lo em jornais e ou revistas.

A ideia de que todo o texto de opinião gira em torno de uma questão polêmica, torna-se relevante para o aluno analisar a posição assumida pelo autor bem como os argumentos usados na defesa de sua opinião e a forma como se dialogou com os diferentes pontos de vista na temática. Com isso, o estudante aprofunda e realiza análises mais detalhadas sobre o texto de opinião, abrange a apropriação das características sócio-discursivas do gênero e desperta-se para a argumentatividade. O professor, contudo, deve levar para a sala de aula textos acessíveis e que façam parte do cotidiano dos alunos para despertar as diferentes formas de ler.

A atividade de levar o texto impresso e disponibilizado em cópia a cada aluno, conta com uma série de atividades na sequência.

Leia o texto

Celular em sala de aula e o processo de aprendizagem

Publicado em 29/02/2024
Ângela Mathylde Soares*

A tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas e a tendência é um consumo cada vez maior. Afinal, o uso de aparelhos como o celular é crescente e um hábito frequente, principalmente entre jovens. A situação está provocando debates, como, por exemplo, a proibição do uso em sala de aula. [...]

A medida não é apenas nacional, uma vez que diversos países também estão optando pela proibição para os estudantes diminuïrem o tempo de consumo e focarem no que realmente importa: estudar. A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que um a cada quatro países tenha uma lei de restrição ao aparelho em escolas, de forma total ou parcial, como Estados Unidos, França, Itália, Finlândia e Holanda.

A questão é que o problema e a preocupação nacional se tornaram mais aparentes, após pesquisa divulgada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), de 2022, identificando que aparelhos eletrônicos impactaram a capacidade de 8 em cada 10 alunos brasileiros em prestarem atenção nas aulas. Infelizmente, os resultados também não têm apresentado melhorias.

No entanto, a restrição não acontece apenas por afetar a capacidade de concentração e a aprendizagem, já que o celular é um aparelho de uso individual, comprometendo ainda a habilidade de socialização.

O contato e conversa com outros companheiros de turma acontece, principalmente, no intervalo. Ou seja, período em que todos têm a oportunidade de sair um pouco da sala de aula para comer, respirar um ar mais fresco e relaxar, sendo a partir desse relacionamento que diversas habilidades são adquiridas, desde a infância.

O momento, mesmo que curto, propicia estabelecer fatores sociais e emocionais, com a criação de um senso de coletividade e empatia, permitindo que profissionais possam, também, analisar o comportamento de cada um, identificando a presença ou não de algo irregular. O mesmo pode ocorrer em sala de aula, notadamente através de atividades, porém essas não são frequentes e o foco deve ser aprender a matéria e não conversar.

A verdade é que com a crescente presença da tecnologia a preocupação de pais e professores sobre o ensino e sua qualidade se tornou maior, afinal é praticamente impossível ignorá-la. Claro, a inovação tem potencial para agregar ainda mais aos estudos, afinal não é à toa que diversas escolas possuem seus próprios instrumentos e outras permitem que os alunos os tragam de casa.

O que precisa ficar claro é os limites para o uso, definindo quando será benéfico e como evitar prejuízos.

*** PHD em neurociência, psicanalista e psicopedagoga**

PHD: o título mais alto que um pesquisador pode obter, então é a coroação de todo um processo de estudos, pesquisas e dedicação em uma determinada área do conhecimento.

Texto disponível em < <https://www.hojeemdia.com.br/opiniaio/opiniaio/celular-em-sala-de-aula-e-processo-de-aprendizagem-1.1002562> >. Acesso 10 jun. 2024.

Entendendo o texto.

1 Qual é o seu conhecimento a respeito do tema do texto?

Resposta pessoal.

Sugestão:

Professor, trabalhe aqui com o significado de palavras-chave e perguntas sobre se alguma é do conhecimento deles. Em seguida, solicitar que o aluno busque no dicionário seu significado.

Pretende-se com essa ação indicar que a prática e o manuseio com dicionários devem ser constantes, possibilitando ao aluno ampliar seu vocabulário.

2 Análise do contexto de produção e função social do gênero

a) Quem é o autor do texto? Que dados constam no corpo textual que levam você a saber sobre o autor?

Resposta: A autora é Ângela Mathylde Soares. Os dados estão contidos na indicação de asteriscos acima do nome da autora.

b) Que segmento social é representado pela autora?

Resposta: Ângela Mathylde Soares representa o segmento PHD em neurociência. Psicanalista e psicopedagoga.

c) Qual é o veículo de circulação do texto?

Resposta: Jornal Hoje em dia

d) Quando o texto foi publicado?

Resposta: 29/02/2024

e) Quem é o possível público leitor?

Resposta: Pais, professores e alunos.

f) Qual é o tema do texto?

Resposta: O celular em sala de aula e o processo de aprendizagem

g) Qual é a relação do texto com a realidade do leitor?

Resposta: A relação tem a ver com o crescente e frequente hábito do uso do celular, principalmente entre jovens no ambiente escolar.

h) Por que a temática estava sendo discutida no momento da escrita do texto?

Resposta: A temática estava sendo discutida no momento da escrita do texto, porque os aparelhos eletrônicos impactaram a capacidade de 8 em cada 10 alunos brasileiros em prestarem atenção nas aulas e com isso o aprendizado não tem apresentado melhorias.

i) Qual o objetivo do texto lido?

O objetivo está em estabelecer limites para o uso, definindo quando será benéfico e como evitar prejuízos.

j) Qual é o ponto de vista que o autor gostaria que o leitor aceitasse?

O ponto de vista que o autor gostaria que o leitor aceitasse seria com a verdade da crescente presença da tecnologia na vida dos jovens, não sendo possível ignorá-la, mas agregá-la aos estudos, sabendo identificar seus benefícios e evitar prejuízos.

k) E você leitor, qual é o seu posicionamento em relação ao tema?

Resposta pessoal.

Professor: A proposta de uma discussão mais detalhada a respeito da estrutura composicional do texto parte da elaboração de atividades, que devem ser realizadas, comentadas, discutidas e corrigidas:

3 Em relação ao título do texto, é possível perceber algum indício do posicionamento do autor? Que elementos indicam isso?

Resposta pessoal.

Sugestão: Sim. Apesar de o autor apresentar indícios de ser contra o uso, o título *Celular em sala de aula e o processo de aprendizagem*, leva a inferir que a tecnologia, no cotidiano das pessoas, tornou-se praticamente impossível de ser ignorada. A autora apresenta como indício o potencial de agregá-la ainda mais aos estudos, afinal diversas escolas possuem seus próprios instrumentos e outras permitem que os alunos os tragam de casa.

Professor: Discutir a importância do título, orientando os alunos a perceberem que pode entender o foco do texto. Um bom título indica a abordagem ou o ponto de vista do autor, facilitando a compreensão do que se pode esperar.

4 Qual (Quais) das afirmações abaixo consiste na tese (tomada de posição do autor) defendida ao longo do texto:

- a) “A situação está provocando debates, como, por exemplo, a proibição do uso em sala de aula”.
- b) “afinal é praticamente impossível ignorá-la.”
- c) “a inovação tem potencial para agregar ainda mais aos estudos” ...
- d) “definindo quando será benéfico e como evitar prejuízos.”

5 Na tentativa de defender sua opinião, o autor apresenta argumentos para se justificar. Assinale os argumentos que ele usa para justificar sua posição:

Resposta:

➤ A tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas e a tendência é um consumo cada vez maior.

- O uso de aparelhos como o celular é crescente e um hábito frequente, principalmente entre jovens.
- Afinal é praticamente impossível ignorá-la. Claro, a inovação tem potencial para agregar ainda mais aos estudos.

6 A questão polêmica é a base do texto opinativo?

Resposta. sim.

Sugestão para a discussão:

A questão polêmica de um texto opinativo se faz relevante, pois a partir dela a argumentação do autor é desenvolvida. Ao abordar um tema controverso, o escritor defende um ponto de vista específico e, ao mesmo tempo, estimula o debate, permitindo que diferentes argumentos sejam explorados para enriquecer a discussão.

Professor:

A escolha da questão polêmica deve, portanto, ser cuidadosa. Um tema relevante e atual desperta o interesse do leitor e provoca reflexão. Um bom texto opinativo não apenas apresenta a opinião do autor, mas também considera e refuta contrapontos, oferecendo uma visão mais abrangente sobre a problemática em questão.

A clareza na exposição dos argumentos e a capacidade de persuasão são essenciais para o texto cumprir seu papel de engajamento e reflexão crítica. Logo, a questão polêmica além de ser um ponto de partida guia toda a construção do texto opinativo.

7 Uma questão polêmica pode mobilizar tanto as pessoas de uma comunidade como as do mundo inteiro que a discutem, assumindo posição favorável ou contrária. O autor do texto **Celular em sala de aula e o processo de aprendizagem** prevê opiniões opostas às suas, argumentos que contestam os seus, ou seja, os contra-argumentos. Abaixo encontram-se alguns argumentos utilizados pelo autor para defender a sua posição. Sendo assim, relacione cada argumento com os respectivos contra-argumentos apresentados pelo autor.

Argumentos	Contra argumentos
1 A tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas e a tendência é um consumo cada vez maior. Afinal, o uso de aparelhos como o celular é crescente e um hábito frequente, principalmente entre jovens.	(2) O momento propicia estabelecer fatores sociais e emocionais, com a criação de um senso de coletividade e empatia.
2 A situação está provocando debates, como a proibição do uso em sala de aula.	(3) O que precisa ficar claro é os limites para o uso, definindo quando será benéfico e como evitar prejuízos.
3 A restrição não acontece apenas por afetar a capacidade de concentração e a aprendizagem, já que o celular é um aparelho de uso individual, comprometendo ainda a habilidade de socialização.	(1) A questão é que o problema e a preocupação nacional se tornaram mais aparentes, identificando que aparelhos eletrônicos impactaram a capacidade de 8 em cada 10 alunos brasileiros em prestarem atenção nas aulas.

8 Resumindo o texto

De maneira desordenada há algumas informações sobre o plano textual do texto. O trecho, ainda incompleto, é um possível resumo do texto de opinião estudado. Complete o resumo, utilizando essas informações de maneira ordenada.

No texto “.....”, de, o assunto apresenta..... Na sequência, o autor..... para, na continuidade do texto, contestá-los, e

O autor conclui o texto afirmando que

Professor: Para que a atividade seja realizada com maior produtividade, realize uma discussão coletiva referente às respostas dadas pelos alunos. Todos devem ter a oportunidade de expor suas ideias.

6.3 Produção final

O aluno fará um texto de opinião com o tema proposto, tendo condições de revisá-lo e aprimorá-lo como produção final. Antes de entregá-lo ao professor, caberá ao estudante refletir sobre a escrita de um texto formal ou informal; a colocação de todos os elementos do gênero; a utilização dos termos de forma expressiva e adequados à situação comunicativa.

Assim, o aluno colocará em prática o que aprendeu nos módulos estratégicos. A reescrita requer dedicação, leitura, releitura, identificação sobre o que não está compreensível e sobre os aspectos que devem ser melhorados. A publicação ou a exposição dos textos produzidos deve ser acordada com os alunos.

6.3.1 Atividade estratégica de ensino

1) Leia os textos base para que você possa acessar seus conhecimentos e escolher uma das propostas para produzir seu texto.

Texto 1

O celular na escola pode ser um aliado ou um inimigo da formação dos estudantes: Tudo depende da mediação!

Em um levantamento de 2019, o comitê Gestor da Internet no Brasil apontou que 90% das crianças e adolescentes estão conectados à internet. Desse número, 95% utilizam o celular como dispositivo principal para navegação. Em 2021, ainda durante a pandemia, a PNAD Contínua, analisou os dados de acesso à tecnologia. Ela comprovou que mais da metade das crianças de 10 a 13 anos já possuíam um celular próprio. Dolz,

Esse cenário nos mostra que a presença desse dispositivo na vida das nossas crianças e jovens é incontornável. Na pandemia, o celular e as telas tiveram forte

presença também na escola. Afinal, eles foram companhia de muitas crianças e jovens durante o ensino remoto. No entanto, o tempo de tela e o uso em excesso do celular é uma preocupação frequente de muitos pais e educadores. E com razão!

De um lado, o celular possibilita o estreitamento de vínculos entre amigos e familiares, incentiva a pesquisa e a curiosidade, facilitando o acesso e a democratização da informação. Por outro lado, existem riscos de um uso exagerado ou desorientado. Eles vão desde a exposição a conteúdos inapropriados até o desenvolvimento de sintomas como insônia e ansiedade. Nesse contexto, é fundamental que pais, educadores e estudantes estejam atualizados sobre os riscos e benefícios da utilização do celular na escola.

Celular na escola: vantagens e desvantagens. 15 mar 2023
Disponível em: <https://www.arvore.com.br/blog/celular-na-escola>. acesso 13 jan. 2024.

Texto 2

Imagem 9
O uso do celular em sala de aula



Disponível em:

<<https://br.images.search.yahoo.com/search/images?p=charge+uso+do+bon%C3%A9+em+sala+de+aula&fr=mcafee&type=E210BR91199G0&imgurl=https%3A%2F%2Fblogdoaftm.com.br%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2019%2F05%2F2217.jpg#id=26&iurl=https%3A%2F%2Fimage.slidesharecdn.com%2Fcelularnots-170815181423%2F95%2Fprojeto-de-interveno-o-uso-do-celular-em-sala-de-aula-13-638.jpg%3Fcb%3D1502820900&action=click>>. Acesso 12 jan. 2024.

Texto 3:

[...] Entendo o uso do boné por parte dos alunos como um escudo, seu “uniforme pessoal”, que o protege do olhar externo e também o conecta com seus pares. É sabido cada vez mais que crianças e jovens apresentam dificuldades em se expressar, principalmente no que diz respeito a colocar em palavras seus

sentimentos. Ao adolecer, o jovem passa por um estranhamento, primeiramente com seu corpo físico, que parece vir desacompanhado do seu desenvolvimento emocional. Nas meninas o escudo muitas vezes vem em forma de moletons (geralmente também alheios ao uniforme escolar).

Dito isso, retorno à discussão do boné. Ao indagar os educadores sobre o boné, escuto diversos relatos como: “eles começam a jogar o boné nos colegas e isso atrapalha a aula”; “eles escondem as colas dentro do boné”; “não conseguimos ver o rosto do aluno”; “muitos bonés somem e isso causa transtorno para as escolas, já que as famílias alegam que a responsabilidade é nossa”.

Partindo desses relatos, entendo que não existe um sentido claro para educadores e aluno sobre o uso ou não do boné, já que o mesmo não interfere no processo ensino-aprendizagem e sim na “ordem / desordem da sala de aula”, na condução da aula pelo professor, na participação ou não do aluno. O boné “afasta” os conflitos que podem surgir na sala de aula.

Pode parecer engraçado o que vou dizer, mesmo assim direi, vejo o boné como um convite ao diálogo entre educadores e alunos, já que ele é parte da realidade do aluno e, portanto, faz sentido para ele e vale a pena ser discutido. O que são regras? De acordo com La Taille (2006), “regras são formulações verbais precisas, que nos dizem com clareza o que devemos ou não fazer”.

Seguir regras requer coparticipação, crianças e jovens devem implicar-se em sua elaboração e aplicação. Reconhecê-las como necessárias à convivência humana me parece essencial para uma educação que propõe uma relação com o saber, conforme nos aponta Charlot (2000): “Toda relação com saber é também relação com o mundo, relação com os outros e relação consigo”.

Refletir sobre o uso do boné nos remete a perguntar: Qual o sentido das REGRAS para uma geração que pode “quase tudo”? Educar é provocar em nossos alunos sua própria relação com o saber, que requer ultrapassar a tríade prescrita – mandar /fazer /cumprir. Passar do propor ao compor: é nessa composição que existe uma possibilidade para a educação!

Jane Patricia Haddad. **A Educação diz a que veio? O uso ou não de bonés)**

Texto 4

[...] Em algumas escolas seu uso estava proibido. As justificativas para a proibição levavam em conta as algazarras e os desentendimentos: os alunos tiram

o boné do colega, ficam jogando um para o outro (fazendo o dono de “bobinho”) e depois escondem-no; muitas vezes isso acaba em desavença e, mesmo, em agressão. Uma pedagoga disse que os professores a pressionaram a proibir o uso do boné na escola. Outra professora disse que os professores do colégio onde trabalha acreditam ser o boné o local propício para esconderijo de objetos ilícitos (armas, drogas, “cola”).

ZANON, Alencar Luiz, Reflexões acerca do poder disciplinar em Foucault e a educação escolar.

6.3.2 Propostas de produção

A partir do material de apoio e com base nos conhecimentos construídos ao longo de nossos módulos estratégicos, escolha UMA das propostas, apresentando a sua opinião.

1: Os alunos ainda não estão educados para fazer uso consciente dos celulares. por isso, enquanto não houver um trabalho para o uso satisfatório dos celulares em sala de aula, a presença desses aparelhos tem que ser evitada, sendo permitido o uso apenas fora do espaço escolar.

2: Não é permitido o uso de bonés, nem de itens semelhantes no espaço escolar, pois inúmeras são as situações constrangedoras e de perigo que podem ocorrer aos alunos. O seu uso levará o aluno a ser advertido e o seu boné recolhido, para ser entregue somente ao responsável. Caso contrário, o objeto será encaminhado para doação, conforme as normas estabelecidas pela instituição.

Atenção: Depois de conhecer o assunto, é preciso planejar o texto, apresentado o tema e a opinião. Apresente um motivo para justificar sua opinião. Cite exemplos que apoiem sua opinião. Para finalizar, o ideal é que você “chame” o leitor para concordar com a sua (de quem escreve) opinião.

6.3.3 Reescrita

A reescrita ocorre a partir do já dito, escrito e produzido, permitindo ao aluno o momento de enunciação. Ao cortar e reescrever não se permite argumentar, uma

vez que, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. A partir do que se sabe, rescreve o que já escreveu antes. Neste momento a revisão do texto permite buscar apoio de colegas, analisar se suas ideias estão claras e verificar o que falta para que o texto esteja compreensível pelo próprio aluno e pelos demais possíveis leitores.

As questões gramaticais e ortográficas podem ser revistas, os textos podem ser trocados e corrigidos pelos colegas, auxiliando assim na releitura e no aperfeiçoamento da escrita. Torna-se interessante apresentar aos alunos uma sequência a ser seguida na atividade de releitura e correção de alguns pontos das produções:

- 1) Critério: Está ok ou devo mudar?
- 2) O título foi adequado, relevante e polêmico?
- 3) Considerei meus leitores e o veículo de publicação do texto?
- 4) Meu texto apresenta uma posição clara de defesa da questão?
- 5) Usei argumentos para defender minha ideia?
- 6) Há uma conclusão adequada?
- 7) Selecionei informações relevantes?
- 8) Utilizei organizadores textuais adequados?
- 9) Usei adequadamente os conectivos e palavras coesivas?
- 10) Meu texto está adequado quanto às normas gramaticais?
- 11) Meu texto apresenta escrita legível e sem rasuras?

O professor pode instigar o aluno para que ele siga as recomendações sugeridas e com base nas leituras, avaliar as dificuldades quanto à sequência de ideias, à manutenção dos passos que o gênero requer e a necessidade de adequações.

6.3.4 Pesquisa de opinião

Para os alunos exercitarem mais o uso adequado dos operadores argumentativos, sugere-se uma pesquisa a respeito do tema, coletando opiniões de pessoas de diferentes faixas etárias.

Os alunos em grupos devem entrevistar pelo menos 5 pessoas. Para organizar o trabalho, seguido de uma ficha como sugestão:

Você é a favor do uso do boné e ou celular em sala de aula?

() Sim () Não Justifique

Com os resultados da pesquisa, os grupos devem registrar nos resultados, a posição dos entrevistados e os argumentos utilizados por eles. Essa anotação pode contribuir para a percepção da utilidade dos operadores argumentativos e compreensão das opiniões que podem trazer marcas que as identificam, por exemplo: penso que..., sou a favor por que..., na minha opinião....

Uso do boné e ou celular em sala de aula

- 1) Número de entrevistados favoráveis :
- 2) Argumentos apresentados :
- 3) Número de entrevistados contrários:
- 4) Argumentos apresentados :

Para a apresentação, os alunos devem montar tabelas para dar maior facilidade de compreensão dos dados. A seguir, devem elaborar uma síntese, trazendo as falas dos entrevistados. Nesse sentido, os grupos podem apresentá-las no seguinte esquema:

A maioria pensa que,
pois..... Alguns acham que não
....., visto que

Nem todos são favoráveis à,
porque..... Quase todos são contra, porque
..... Muitos acham que
....., poishá pessoas que são contra
..... , pois Outras são a
favor, porque.....

Os alunos apresentarão o resultado que pode ser visualizado por todos:

7 RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados buscam verificar alunos que mais desenvolveram habilidades em relação aos argumentos dissertativos. Para identificar esses alunos torna-se relevante considerar alguns critérios avaliativos, como clareza e coerência na apresentação de argumentos, uso adequado de evidências, capacidade de considerar contra-argumentos.

Esse resultado permite ao professor reconhecer o esforço de cada aluno e incentivá-lo a continuar aprimorando suas capacidades. Além disso, favorecer aos outros alunos o desenvolvimento de habilidades não alcançadas.

7.1 Debate Regrado

O aluno, através do debate regrado, terá condições de, conforme Brasil (2018) a BNCC propicia compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertence.

Este resultado promove uma expectativa positiva, pois o gênero trabalhado contribui para a prática oral da linguagem. O resultado também se define pelos objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento. O professor ao ministrar seu conteúdo, deve, conforme Brasil (2018), atentar-se para as habilidades prevista na BNCC, que são compostas por códigos alfanuméricos que correspondem às mesmas etapas, respeitando as diferenças.

Assim o primeiro par de letras: **EF**, corresponde à etapa da Educação Fundamental; o primeiro par de números: **69**, corresponde do 6º ao 9º ano; o segundo par de letras: **LP**, diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa; o último par de números: **12**, corresponde ao número sequencial da habilidade dentro da quantidade de habilidades que existem para cada área de conhecimento, unidade temática e objetos de conhecimento.

Para o resultado esperado, o professor foca nas seguintes habilidades apresentadas na BNCC (2018), que são a (EF69LP12); (EF69LP13) e ((EF69LP15). Na (EF69LP12) o desenvolvimento das estratégias de planejamento, elaboração, revisão, reescrita, promove sucesso na aprendizagem e requer adequação aos contextos em que foram produzidos, como a forma composicional e o estilo de

gêneros, a clareza, a progressão temática e a variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração. postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia.

A habilidade (EF69LP13) busca o resultado que é voltado para o engajamento e a contribuição aos temas polêmicos e de interesse, com relevância social. O aluno é conduzindo a fazer parte de problemas e temas de seu entorno, investigando-o para compreendê-lo e tomar posição em discussões a respeito.

Na habilidade (EF69LP14), cabe ao professor formular perguntas, decomposição de questão polêmica, explicações e argumentos voltados ao objeto de discussão para análise mais minuciosa. A busca de fontes diversas, novas informações ou dados permite analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

A participação com argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos, encontram-se na habilidade (EF69LP15). O que permite ao aluno ampliar suas percepções entre fala e escrita formais, formular pontos de vista e argumentos de modo autoral, ainda reconhecer-se como sujeito social, do qual se espera um posicionamento frente às questões para agir.

Nestes termos, o aluno ao participar de debate regrado, desenvolverá o texto argumentativo oral, caracterizado pelo discurso persuasivo. O propósito de convencer interlocutores sobre a validade da opinião defendida permitirá que cada aluno, ao debater sobre algo em seu dia a dia, planeje seus discursos e acione seus argumentos conforme o seu desejo de convencimento. Ao opinar e confrontar com a opinião de outros interlocutores, o aluno não somente argumenta, mas também contra-argumenta, antecipando os argumentos do outro.

Dessa forma, os resultados previstos indicam que o aluno, sempre que debater, terá domínio dos mecanismos de trocas discursivas, apropriando-se de informações sobre o assunto para selecionar o tipo de argumento mais apropriado ao percurso argumentativo.

7.2 Texto de Opinião

Na produção de um texto de opinião, esperam-se dos alunos, conforme Brasil (2018), a apropriação da linguagem escrita, reconhecendo-a nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos e se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Este resultado permitirá que o aluno conheça argumentos de oposição para se dialogar com eles, antecipar possíveis críticas, tomada de posição, apresentação dos argumentos, relações entre diferentes partes do texto com conexão das ideias no interior de uma única oração, das relações entre períodos, parágrafos e partes do texto.

Conforme as habilidades previstas em Brasil (1998), é esperado que o aluno desenvolva as seguintes habilidades previstas: (EF89LP10), (EF69LP51), (EF69LP08). Na (EF89LP10), esperam-se que o aluno planeje textos de opinião, tendo em vista suas condições de produção seu objetivo, seus leitores/espectadores, o veículo e mídia de circulação. A partir da escolha do tema, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos, o aluno desenvolverá com consultas a fontes diversas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos para convencer seus leitores.

A habilidade (EF69LP51), voltada ao planejamento, textualização, revisão, reescrita, trará como resultado a percepção do aluno nas restrições temáticas, composicionais e estilísticas do texto pretendido com as condições de produção.

Na habilidade (EF69LP08), esperam-se dos alunos domínio para revisar o texto produzido, adequando-o ao contexto de produção, às características do gênero, aos aspectos relativos à textualidade, à formatação e à adequação da norma culta.

Esperam-se ainda que o aluno ao desenvolver textos de opinião, saiba defender suas ideias a partir de teses sustentadas por argumentos que geram conclusão a respeito do assunto. E ao dominar as características dos veículos de publicação, produza seu texto com linguagem direta, objetiva, simples e alinhada à norma-padrão da língua portuguesa. Nessa perspectiva, o texto do aluno será compreendido por diferentes tipos de leitores e, muitas vezes, por regiões distintas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da concepção bakhtiniana, este trabalho apresentou atividades estratégicas de ensino de maneira interventiva para estudantes do 9º ano do ensino fundamental. O objeto do estudo voltou-se para a exploração dos gêneros discursivos Debate Regrado e Texto de Opinião, visando o desenvolvimento da função comunicativa da linguagem oral e escrita.

As atividades produzidas em sequência didática, trouxeram em cada módulo estratégico de ensino, a construção de discursos utilizados de maneira dinâmica e sistematizada, de forma que o aluno possa definir posições e deixar para o seu interlocutor a função de aprová-las ou refutá-las, ampliando, assim, seus horizontes compreensivos.

A metodologia, com abordagem de pesquisa qualitativa, contribuiu para o professor pesquisador refletir sobre sua prática docente na elaboração das atividades didáticas. Para os aprendizes, a vantagem desta metodologia residiu em apropriar-se de gêneros textuais a partir de uma concepção metodológica que mobilizasse domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos dos textos e capacidades de linguagem dominantes dos gêneros selecionados.

Desse modo, alcançou-se o objetivo de explorar aspectos dos gêneros oral e escrito na elaboração das atividades de intervenção para os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, relacionando fato linguístico à função social dos textos. Nesta prática, a problematização respondida, confirmou a hipótese de que em todo o processo de ensino e aprendizagem a argumentação está presente. Independente do suporte utilizado. O propósito comunicativo, as condições de produção e de circulação textuais e a progressão discursiva, oferecem aos alunos capacidades para pressuposições, subentendidos e inferência nas consequências não ditas.

O estudo teórico mostrou que a exploração das habilidades de linguagem por meio das quais os alunos percebam o direito à voz lhes garantem condição para a cidadania, pois esse direito implica o acesso a informações necessárias para tomar decisões e participar plenamente da sociedade.

A autoria dos alunos para escrever, selecionar, analisar, organizar informações, ideias e pensamentos em defesa de um ponto de vista com argumentos válidos, torna-se pertinente e é conquistada quando o aluno envolve-se em práticas regulares de escrita, em situações que facilitam a organização de ideias para

comunicar-se de maneira eficaz e, acima de tudo, no exercício de pensadores críticos e capazes de expressar suas próprias vozes e perspectivas de maneira clara.

A proposta da escrita argumentativa se contempla no momento em que o tema passa a ser do conhecimento e do interesse do aluno, posto que lhe permite interagir com situações que envolvem valores e posicionamentos críticos, além de propiciar reflexão sobre diferentes perspectivas de tomada de decisões na obtenção de implicações significativas.

Conforme a discussão apresentada, a linguagem em qualquer tempo e situação, representa o produto da interação social e a língua a atividade social que revela a enunciação como réplica do diálogo social nas próprias estruturas linguísticas.

Assim sendo, a produção dos discursos oral e escrito permite que a proposta de intervenção direcione alunos do nono ano a compreender que construir e produzir textos a partir do discurso argumentativo, promove análise crítica para identificar interesses e valores.

Ao debater, os alunos são desafiados a desenvolver e a compreender a formulação de suas próprias opiniões, que devem sempre se fundamentar no diálogo com o uso adequado da variedade e do estilo de língua. Ao produzir um Texto de Opinião, o aluno utiliza-se das habilidades para organizar argumentos e defender pontos de vista, apresentando informações, fatos e opiniões articulados para o que está sendo defendido. Por esse motivo, torna-se fundamental que as atividades propostas contribuam para a formação escolar dos estudantes, conforme convenções estabelecidas em termos de regras ortográficas e gramaticais na escolha do registro vocabular.

O aluno, durante os módulos estratégicos promove conhecimentos para saber adequar-se ao estilo linguístico, à situação comunicativa, aos interlocutores e ao gênero textual. Com maior autonomia, promove argumentos pertinentes, evitando, com isso, deixar para o leitor a tarefa de relacionar ideias do texto entre si e à tese, o que pode tornar a comunicação confusa.

O conhecimento dos gêneros discursivos requer, portanto, o uso de todos os seus elementos composicionais. O que exige do professor, envolver-se com leituras e estudos para orientar adequadamente os educandos na percepção dos elementos contidos em textos da esfera argumentativa e, ainda, usá-los de maneira adequada nos próprios textos.

Espera-se que a produção dos módulos estratégicos de ensino, acrescente na formação profissional a satisfação de que o aluno pode ser mais participativo e mais inserido no espaço social. Que as produções, orais e escritas ampliam significativamente os conhecimentos na produção de textos que permite ao aluno do nono ano, saber defender seu ponto de vista por meio de articulações consistentes entre os significados, argumentando, exemplificando, citando, enfim, convencer o leitor de que sua ideia defendida é plausível.

Considera-se ainda que este trabalho contribua para outras pesquisas que incentivem alunos do ensino fundamental a discutirem questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem. Essa que, condizente à concepção socio discursiva de ensino da Língua Portuguesa e que tem o poder de contribuir para uma educação linguística com práticas sociais por meio do processo de interação que permite a constituição de um sujeito multiplicador de ideias valorativas e significativas enquanto seres sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 15ª. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2024.

ABRANTES, Silvânia de Souza. **Memes e Argumentação**: Estratégias de leitura para os anos finais do ensino fundamental. Uberaba, 2021. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://200.131.62.27/bitstream/123456789/1376/1/DISSERT%20SILVANIA%20S%20ABRANTES.pdf>>. Acesso em 20 fev 2023.

ALVES, Marco Antônio Sousa. **Lógica x Retórica x Dialética**: diferentes abordagens da argumentação. In: I ENCONTRO DE PESQUISA UFMG, Belo Horizonte, 2003. Comunicações apresentadas no I e II Encontro de Pesquisa em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Programa de Educação Tutorial (PET) Filosofia da UFMG, 2005. Disponível em http://ufmg.academia.edu/MarcoAntonioSousaAlves/Papers/894367/Logica_x_Retorica_x_Dialetica_diferentes_abordagens_da_argumentacao. Acesso em 02 jan. 2024.

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

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução: Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal** Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

Bakhtin, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

Bakhtin, M. M. O autor e a personagem na atividade estética. In **Estética da Criação Verbal** (6ª ed., pp. 3-194). São Paulo: Martins Fontes. 2011.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance *In*: BAKHTIN, M. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução, prefácio e notas de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas** [1970-1975]. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN e VOLOCHINOV . **Marxismo e filosofia a linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBOSA, Carla Gomes. **Um estudo prosódico do marcador discursivo uai no falar mineiro**. 2023. Disponível em <https://repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/17889/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_EstudoPros%c3%b3dicoMarcador.pdf>. Acesso em 6 de jan. 2024.

BARROS, Diana L. P. ; FIORIN, José L. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, SP: Edusp, 1999.

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

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

CASTANHEIRA, Dennis. **Uso de advérbios modalizadores e sua abordagem em livros didáticos de ensino médio: reflexões e propostas de atividades**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CASTILHO, A. T., e CASTILHO, C. M. M. Advérbios modalizadores. In **Gramática do Português Falado: Níveis de Análise Linguística**. Campinas: Unicamp. 1992.

CASTILHO, Ataliba T. de. "O sintagma adverbial". In: **Nova Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto 2010, p. 541-558.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016. [www.revel.inf.br].

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens. 6º ano**. 9. ed. Saraiva: São Paulo- SP, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick. A argumentação em uma problemática da influência. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016. Tradução de Maria Aparecida Lino Pauliukonis. [www.revel.inf.br].

CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho; MELO, Mônica Santos de Souza. A telenovela das 23h: uma descrição do gênero a partir da Teoria Semi linguística. Linguagem em (Dis)curso – **LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 207- 227, maio/ago. 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ld/a/9q5j9FgMvKmZGBKgtFHK7Xb/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso 23 de março de 2024.

COSCARELLI, Carla Viana. **Os dons do hipertexto**. In: Littera: Lingüística e literatura. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006. disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/DonsDoHipertexto.pdf>>. Acesso em 26 dez. 2023.

COSTA-HÜBES, T. da. C; ESTEVES, L. R. O. **O gênero discursivo regras de jogo no livro didático do ensino fundamental**. Linha D'Água, v. 28, n. 2, 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius. Educação e arte, ou a art da comunicação, em John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005.

DELL'LSOLA, Regina Lúcia Peret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987

ESPÍNDOLA, Luciene. **A entrevista: um olhar argumentativo João Pessoa**: ADUFPB, 2004.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2013.

FARBIARZ, Jackeline Lima. **ESTABELECENDO A PONTE: UMA VISÃO BAKHTINIANA DE ARGUMENTAÇÃO**. Set 2003. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Jackeline-Farbiarz/publication/238110371_ESTABELECENDO_A_PONTE_UMA_VISAO_BAKHTINIANA_DE_ARGUMENTACAO/links/00b49533e8f8312f77000000/ESTABELECENDO-A-PONTE-UMA-VISAO-BAKHTINIANA-DE-ARGUMENTACAO.pdf>. Acesso 02 janeiro 2023.

FIORIN, José L. **Argumentação**. São Paulo. Ed. Contexto. 2º edição. 2015.

FIORIN, José Luiz. Duas concepções de enunciação. **Estudos Semióticos**. São Paulo, Brasil, v. 16, n. 1, p. 122–137, 2020. Disponível em <[DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2020.172329](https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2020.172329)>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/esse/article/view/172329>>.. Acesso em: 25 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Noemí Domínguez; DIAS, Massília Maria Lira. A teoria da argumentação na análise dos conectores discursivos. *ReVEL*, edição especial vol. 14, n. 12, 2016. [www.revel.inf.br].

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins, 2003.

GONÇALVES, L. F. **O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo R.J. **Texto e Argumentação**. Um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 2007.

HEINE, Bernd; KALTENBÖCK, Gunther e KUTEVA, Tania. On the rise of discourse markers. 2019.

KLEIMAN, Ângela B. e ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 2006. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto.2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KONDER, Leandro, **O QUE É DIALÉTICA** 25ª edição editora brasiliense, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial.2008.

MARTELOTTA, M. E. Advérbios: conceitos e tendências de ordenação. In: OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. (orgs.). **Adverbiais: aspectos gramaticais e pressões discursivas**. Niterói: Editora da UFF, 2012. p. 13-96.

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MORAES PINTO, D.C. **Gramaticalização e entonação nos advérbios qualitativos e modalizadores em -mente**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MOSCA, Jéssica de Lima. **Argumentação em comentários on-line: uma proposta de escrita para o 9º ano**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

NEVES, Maria Helena de Moraes. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Gênero textual: Uma jornada a partir de Bakhtin**. Disponível em < <http://www.filologia.org.br/xcnlf/3/09.htm>>. Acesso 14 fev 2023.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. **Sequência didática**. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica#:~:text=Sequ%C3%Aancia%20did%C3%A1tica%20corresponde%20a%20um,podendo%20envolver%20diferentes%20componentes%20curriculares> Acesso 24 abril de 2024.

PISTORI, Maria Helena Cruz; BANKS-LEITE, Luci. **Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana**. , São Paulo, v. 1, n. 4, p. 129-144, 2o sem. 2010. Disponível em <file:///C:/Users/adm/Downloads/4305-Texto%20do%20artigo-10049-2-10-20110928.pdf >. Acesso 26 nov 2023.

PISTORI, Maria Helena Cruz. **Mikhail Bakhtin e retórica: um diálogo possível e produtivo**. 2013. Disponível em < file:///C:/Users/adm/Downloads/Hispadoc-MikhailBakhtinERetorica-4751598.pdf >. Acesso 25 de março de 2024.

PLANTIN, Christian. **A argumentação** – história, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola, 2008.

REBOUL, Oliver. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, Rosângela R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-182.

RODRIGUES, Érica Cayres et al. Articuladores textuais como estratégia argumentativa na construção do gênero discursivo; **Rev. Igarapé**, Porto Velho (RO), v.1, n.5, p. 83- 98, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 11, 2001. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/586>. Acesso em: 25 março de 2024.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015. Cap. 4. p. 115-145.

SANTOS, L. W.; CASTANHEIRA, D. **Leitura e modalização no ensino**. PERcursos Linguísticos. Vitória (ES), v. 7, n. 17, p. 218-235, 2017. Dossiê – O texto em sala de aula: práticas e sentidos.

SILVA, Rivaldete Oliveira, ALMEIDA, Maria de Fátima. Análise da interação verbal na teoria Bakhtiniana Macabéa – **Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 2., n. 1., Jun. 2013, p. 117-127.

SILVA, Davidson Wagner da.; SARTORI, Adriane Teresinha. **O gênero “debate regrado” no espaço escolar**. Entretextos, Londrina, v. 16, n. 2, p. 153-178, jul./dez. 2016. Disponível em <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/23957/20766>> Acesso em: 23 jun. 2024.

SOARES, Magda, **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Competência discursiva**. Disponível em <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva#:~:text=A%20compet%C3%Aancia%20discursiva%20pode%20ser,exteiores%20%C3%A0%20sequ%C3%Aancia%20lingu%C3%ADstica%2C%20como%2C>>. Acesso 14 jan. 2024.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 7 ed. São Paulo: Humanitas, 2010.

VERCEZE, Rosa Maria Nechi. Gêneros textuais no processo de ensino aprendizagem. **Estudos linguísticos**, São Paulo, 37 (2): 47-53, maio-ago. 2008. Disponível em <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_05.pdf>. Acesso 14 jan. 2024.,

VIOTTO, Denise Guilherme. **O lugar da oralidade na escola**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7889427-O-lugar-da-oralidade-na-escola.html>. Acesso em: 24 de setembro de 2022.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220.

WENZEL, Joseph. Three Perspectives on Argument: Rhetoric, Dialectic, Logic. In: TRAPP, Robert; SCHUETZ, Janice (eds.). **Perspectives on Argumentation. Essays in Honor of Wayne Brockriede**. Prospect Heights: Waveland Press, 1990.