

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

VANESSA SOUZA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS A PARTIR DO GÊNERO
DEBATE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**MANAUS/AM
2023**

VANESSA SOUZA SILVA

A CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS A PARTIR DO GÊNERO
DEBATE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dissertação apresentada para defesa ao Programa de
Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade
Federal do Amazonas - UFAM, como requisito para
obtenção do título de Mestra em Letras na área de
Teoria e Análise Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luana Ferreira Rodrigues

MANAUS/AM
2023

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

Ficha Catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586c Silva, Vanessa Souza
A construção de discursos argumentativos a partir do gênero debate : uma proposta de ensino de língua portuguesa com sequência didática / Vanessa Souza Silva . 2023
121 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Luana Ferreira Rodrigues
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Sequência Didática. 3. Oralidade. 4. Debate. 5. Argumentação. I. Rodrigues, Luana Ferreira. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

VANESSA SOUZA SILVA

A CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS A PARTIR DO GÊNERO
DEBATE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dissertação apresentada para defesa ao Programa de
Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade
Federal do Amazonas - UFAM, como requisito para
obtenção do título de Mestra em Letras na área de
Teoria e Análise Linguística.

Aprovada em 21 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. **Luana Ferreira Rodrigues**
Orientadora e presidente da banca
Universidade Federal do Amazonas (UFAM - PPGL)

Prof. Dr. **Leonard Christy Souza Costa**
Membro titular interno
Universidade Federal do Amazonas – (UFAM - PPGL)

Prof. Dra. **Stéphanie Soares Girão**
Membro titular externo
Universidade Federal do Amazonas – (UFAM - FLET)

DEDICATÓRIA

A meus pais queridos, Maria das Graças Costa de Souza e Vicente Silva dos Santos. Amo imensamente vocês, principalmente por sempre lutarem e me apoiarem em minhas conquistas!

À minha filha Luna Valentina Souza Farias, minha fonte de motivação para prosseguir nesta árdua caminhada. Você é minha força para vencer qualquer batalha.

A todos os meus professores, que foram exemplos de inspiração e compartilharam conhecimentos essenciais para minha formação profissional e pessoal.

Aos meus alunos do 9º ano que participaram da pesquisa, pois, se não fosse pelo empenho e comprometimento de cada um, o trabalho não teria alcançado o nível de excelência.

HOMENAGEM ESPECIAL

A Deus, por me fazer acreditar em mim mesma e permitir com que eu percebesse o quão potencial eu estava guardando e que já estava na hora de eu mostrar para mim e a todos que o meu lugar é este aqui: o mundo científico - o mundo das produções científicas - no qual, desde a minha trajetória escolar, sempre tive aptidão para escrever, o que pude desenvolver ainda mais na graduação e no mestrado só aperfeiçoei.

Esta vitória é o fato comprobatório que tudo acontece no tempo de Deus! Por isso, só tenho a agradecer a meu grande Mestre e Senhor.

Obrigada, Deus, por me resgatar depois de 10 anos longe do mundo acadêmico e científico! Dou-te graças, porque respondeste às minhas orações, Senhor, abençoando-me para que eu pudesse enfrentar e vencer todas as dificuldades que surgiram no meio do caminho! Gratidão por tudo, meu Pai!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por nunca me abandonar, dando-me forças e pondo-me de pé nos momentos mais difíceis da minha vida, nos quais eu só pensava em desistir de tudo. Obrigada, meu Senhor, por me permitir chegar a esta conquista!

Abaixo de Deus, os meus mais profundos agradecimentos são aos meus pais: à minha mãe Maria das Graças Costa de Souza e ao meu pai Vicente Silva dos Santos, que, desde a minha chegada a esse mundo, fizeram de tudo para que eu pudesse trilhar os melhores caminhos para minhas conquistas e sempre vibraram por elas. Vocês são maravilhosos! Amo-os muito!

A meu esposo Walter Pimentel Farias, por sempre me apoiar diante de todas as dificuldades enfrentadas na nossa vida conjunta, principalmente nesta etapa de estudos (desde a elaboração do pré-projeto até a defesa). Agradeço pela compreensão de minha ausência, pela solidariedade, pela paciência, pelo carinho, pelo incentivo, por cuidar de mim quando estive doente e ainda mais pelos cuidados com a nossa filha nos momentos em que não pude dar atenção a ela. Obrigada, por deixar que Deus te desse sabedoria em ser esse companheiro essencial na minha vida. Essa vitória também é sua!

A todos os meus amigos, por nunca soltarem a minha mão quando eu mais precisei de forças para continuar, em especial à: Natália Mariana Tavares de Oliveira, Ana Paula Melo Fonseca, Priscila Soares Lima, Brenda dos Anjos, Milena Marães, Keila Baraúna, Manoela Medeiros, Keliane Santos. A meu mentor, professor. Dr. Paulo Eduardo de Oliveira, que, como ele sempre dizia: “desbloqueou minha mente”; trazendo luz e orientação para que eu pudesse desenvolver minhas habilidades de escrita, redescobrimo-me e fazendo com que eu me reconhecesse novamente como uma docente/pesquisadora, além de me proporcionar novos caminhos, como o de mentora de outros alunos sonhadores como eu.

À minha primeira orientadora Prof^a Dra Fernanda Dias De Los Rios Mendonça, por ter me escolhido dentre tantos candidatos e me permitiu vivenciar uma experiência maravilhosa do mundo científico.

Em especial, à minha segunda orientadora, a Prof^a Dr^a. Luana Ferreira Rodrigues, pelo acolhimento e por ter me ajudado a concluir a minha dissertação. Mostrou-me os direcionamentos para que meu trabalho fosse finalizado. Agradeço a paciência, competência nas orientações e, especialmente, por sua forma de conduzir todo este processo com muita humanidade.

Agradeço também ao PPGL/UFAM e à CAPES pela oportunidade que nos proporcionaram com a pós-graduação.

À banca de qualificação composta pela Prof^a Dra Hellen Cristina Picanço Simas e pelo prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa, que contribuíram significativamente com sugestões de melhorias na dissertação.

À banca de defesa formada pela Prof^a Dra Stéphanie Soares Girão e pelo prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa, que fizeram excelentes apontamentos para enriquecer o texto final desta dissertação.

Aos demais que, porventura, não foram mencionados nominalmente nesta seleção de agradecimentos, mas que de alguma forma contribuíram para esta brilhante conquista, agradeço imensamente!

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal”.

(Bakhtin, 2003)

SILVA, Vanessa Souza. **A construção de discursos Argumentativos a partir do gênero Debate**: uma proposta de ensino de língua Portuguesa com sequência didática. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a temática da argumentação, situada na área da Linguística Aplicada (LA), delimitando-se no ensino da oralidade. Tem como objetivo analisar o processo de aplicação e os resultados de uma proposta de ensino de língua portuguesa, voltada ao desenvolvimento da competência argumentativa oral dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Manaus. A aplicação foi realizada por meio de uma sequência didática (SD) amparada nos procedimentos metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A investigação baseou-se nos aportes teóricos de Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso numa perspectiva interacionista e dialógica da linguagem – Dolz, Schneuwly, Di Pietro (2004) acerca do trabalho com o gênero debate; Amossy (2018), Abreu (2021) e Fiorin (2022) com discussões sobre a argumentação. O método utilizado foi uma pesquisa-ação (Thiollent, 2009). As técnicas para geração de dados foram a observação participante, o diário de campo, a análise documental da BNCC e da Proposta Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental da SEMED/Manaus com a finalidade de entender como o tema da oralidade é apresentado nesses documentos. A SD contemplou 5 etapas: apresentação do modelo didático de gênero; diagnóstico dos participantes – produção oral inicial; módulo de apresentação e o aprofundamento do gênero debate; produção oral final e avaliação para verificar o impacto do ensino da oralidade. Os resultados demonstraram que os participantes aperfeiçoaram a argumentação oral, de modo que conseguiram construir discursos argumentativos bem elaborados. Logo, a proposta de ensino com ênfase na oralidade traz novas possibilidades didáticas para o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Sequência Didática; Oralidade; Debate; Argumentação.

SILVA, Vanessa Souza. **The Construction of Argumentative Speeches from the Debate Genre: A Proposal for Teaching Portuguese Language with a Didactic Sequence.** 121f. Dissertation (Master's in Letters). - Faculty of Letters, Federal University of Amazonas, Manaus, 2023.

ABSTRACT

This research addresses the topic of argumentation, located in Applied Linguistics (LA), delimited by the teaching of orality. It aims to analyze the application process and results of a Portuguese language teaching proposal, aimed at developing the oral argumentative competence of students in the 9th year of elementary school at a municipal school in Manaus. The application was carried out through a didactic sequence (SD) based on the methodological procedures of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The investigation was based on the theoretical contributions of Bakhtin (2003) on speech genres from an interactionist and dialogical perspective of language – Dolz, Schneuwly, Di Pietro (2004) on work with the debate genre; Amossy (2018), Abreu (2021) and Fiorin (2022) with discussions on the argumentation. The method used was action research (Thiollent, 2009). The techniques for generating data were participant observation, the field diary, document analysis of the BNCC and the Curricular Proposal for the Final Years of Elementary Education of SEMED/Manaus with the purpose of understanding how the theme of orality is presented in these documents. The DS included 5 stages: presentation of the gender didactic model; participant diagnosis – initial oral production; presentation module and deepening the debate genre; final oral production and evaluation to verify the impact of teaching speaking. The results demonstrated that the participants improved their oral argumentation, so that they were able to construct well-prepared argumentative speeches. Therefore, the teaching proposal with an emphasis on orality brings new didactic possibilities for teaching the Portuguese language.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Following teaching; Orality; Debate; Argumentation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações da CAPES	22
Quadro 2 - Competências gerais da Educação Básica.....	35
Quadro 3 - Competências específicas de linguagem	37
Quadro 4 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	38
Quadro 5 - Competências gerais.....	42
Quadro 6 - Competência da Argumentação	44
Quadro 7 - Competências de Língua Portuguesa para o trabalho em sala de aula.....	44
Quadro 8 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	46
Quadro 9 - Práticas orais segundo à BNCC	59
Quadro 10 - Campo de atuação na vida pública e campo jornalístico midiático	60
Quadro 11 - Estrutura Física da Escola	74
Quadro 12 - Modelo da sequência didática	79
Quadro 13 - Cronograma de Execução da Sequência Didática.....	80
Quadro 14 - Definição dos conceitos de debate dos participantes	92
Quadro 15 - Texto sobre o bullying.....	94
Quadro 16 - O que os alunos argumentam sobre bullying	97
Quadro 17 - Etapas de desenvolvimento da roda de conversa	101
Quadro 18 - Texto “sonhe grande, muito grande	102
Quadro 19 - Argumentação a favor do combate ao bullying	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Currículo Escolar Municipal	41
Figura 2 - Esquema da sequência didática.....	66
Figura 3 - Mapa de localização da cidade de Manaus	73
Figura 4 - Apresentação do modelo didático (situação inicial)	83
Figura 5 - Exploração sobre Argumentação	84
Figura 6 - Exploração sobre Textualização e Conexão de Elementos para a Construção de Discursivos Argumentativos.....	85
Figura 7 - Exploração do Gênero Debate	86
Figura 8 - Aprofundamento dos Estudos sobre os Aspectos do Debate	86
Figura 9 - Momentos Preliminares do Debate	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADD	Análise Dialógica do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
DC	Diário de Campo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MDGD	Modelo Didático de Gênero Discursivo
PCE	Programa Ciência na Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Sequência Didática
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL.....	21
1.1 ESTADO DA ARTE: OS ESTUDOS SOBRE O ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO.....	21
1.2 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E SUAS MUDANÇAS	27
1.2.1 O Ensino de Língua Portuguesa Centrado nos Gêneros Textuais	32
1.2.2 A BNCC e o Ensino de Língua Portuguesa: Novos Caminhos, Novas Aprendizagens	34
1.3 PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA SEMED/MANAUS	41
O PERCURSO TEÓRICO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM	47
2.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN E O CÍRCULO	47
2.2 O DISCURSO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....	48
2.2.1 Os Gêneros do Discurso em Bakhtin e o Círculo	50
2.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE ARGUMENTAÇÃO	53
2.3.1 O Discurso Argumentativo no Ensino de Língua Portuguesa – O trabalho com a Oralidade em Sala de Aula.....	58
2.3.1.1 O Gênero Discursivo Debate como Eixo de Ensino da Oralidade em Sala de Aula	62
2.3.1.2 A Sequência Didática Como Instrumento Organizador para o Ensino da Oralidade	64
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
3.1 A ESCOLHA DA METODOLOGIA.....	68
3.1.1 Pesquisa-ação.....	70
3.1.2 Pesquisa Documental	72
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E DOS PARTICIPANTES.....	73
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	75
3.3.1 Sequência Didática – A Construção de um Modelo Particular	76
3.3.3 Diário de Campo	77
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	78
ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS GERADOS	79
4.1 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	79
4.2 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	82
4.3 ANÁLISES DOS DADOS GERADOS.....	91
4.3.1 Análise Da Situação Inicial – Apresentação do Modelo Didático de Gênero e Levantamentos Prévios sobre o Gênero Debate e Argumentação.....	92

4.3.2	Análise Da Produção Oral Inicial – Debate Inicial.....	94
4.3.3	Análise do Módulo de Desenvolvimento da Expressão Oral - As Rodas de Conversas.....	101
4.3.4	Análise da Situação Final – Avaliação e Autoavaliação	113
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	118

INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada *A construção de discursos argumentativos a partir do gênero debate: uma proposta de ensino de língua portuguesa com sequência didática* tem como tema o ensino da argumentatividade oral. A pesquisa mencionada foi desenvolvida em participação no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM) de acordo com as diretrizes orientadoras pelo programa, enquadrando-se na área de concentração de Teoria e Análise Linguística e na linha de pesquisa: Língua, Ensino e Sociedade, inserindo-se, sobretudo, nos estudos da Linguística Aplicada (LA).

A princípio, preciso destacar aqui como a LA e a AD (Análise do Discurso) colaboraram com minhas práticas docentes e me fizeram tomar a decisão em elaborar esta proposta de investigação. Mediante o exposto, este parágrafo e o posterior foram descritos em primeira pessoa do singular por apresentarem a minha experiência e a trajetória até o mestrado. Tudo começou no contexto da pandemia causada pela Covid-19 (o novo coronavírus, SARS-CoV-2) em 2020, em que precisei ocupar a mente para que não fosse tão afetada pelo isolamento social, pois, a partir das medidas restritivas de contenção ao avanço da doença, passamos a trabalhar em *homeoffice* e o estresse em transformar o ambiente familiar em também escolar, aliado à tensão de contrair o vírus e morrer, tomou conta do sistema nervoso. Para aliviar as tensões, voltei a escrever com mais frequência. Além disso, revisei vários livros e artigos, principalmente relacionados à educação. Nesse momento, conheci a LA (com Moita Lopes, Pennycook, Celani, Kleiman) e AD numa visão geral, especialmente a Análise Dialógica do Discurso (ADD) de Bakhtin e o Círculo. Inclusive, a partir do conhecimento desta teoria é que minha concepção de ensino começou a mudar. Percebi que algumas aulas minhas poderiam ainda estar alinhadas com práticas tradicionalistas e reducionistas ao ensino da gramática e era preciso uma mudança de postura para trazer novos sentidos de ensino e aprendizagem, frente à realidade que vinha vivenciando ao longo dos anos como professora de Língua Portuguesa, mais precisamente lecionando no 9º ano.

O panorama que observo ao longo dos 13 anos como docente é de um número expressivo de alunos desmotivados e que apresentam muitas dificuldades de aprendizagem. Entre elas destacam-se as dificuldades em se posicionar para defender suas opiniões, seja de forma oral ou escrita, sobretudo quando a proposta da redação ou de atividades orais envolvem gêneros argumentativos. A maioria dos discentes não conseguem usar os mecanismos linguísticos e discursivos que são necessários para a construção da argumentação e, por vezes, sentem-se inseguros e não participam das interações comunicacionais. Ademais, o ensino remoto

emergencial adotado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus, para suprir as aulas presenciais impedidas pelo distanciamento social no contexto da pandemia (2020-2021), agravou ainda mais este quadro panorâmico constatado no ensino de Língua Portuguesa.

A partir dessas experiências no ensino de Língua Portuguesa e diante das inquietações provocadas com as leituras realizadas no período pandêmico, mais precisamente com a descoberta da perspectiva bakhtiniana para o ensino de gêneros do discurso numa dimensão interacionista e dialógica da linguagem (no meu curso não tivemos a disciplina de AD), pude refletir que o caminho da pesquisa científica seria a escolha certa a se seguir, uma vez que resgataria algo que outrora na vida acadêmica realizava com muito entusiasmo: a de pesquisadora, além de sistematizar uma prática de ensino que fazia empiricamente – o ensino por meio de sequências didáticas.

Em face disso, surgiu nossa primeira proposta para o ensino da argumentação com sequência didática a partir de crônicas argumentativas. No entanto, no decorrer do processo de investigação, por conta de questões temporais e outros empecilhos que surgiram ao longo da pesquisa tivemos que refazer nossos caminhos investigativos. Decidimos, assim, tomar como ponto de partida um estudo iniciado pela docente/pesquisadora no Programa Ciência na Escola (PCE) em 2022, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas (FAPEAM), que pretendeu desenvolver o letramento crítico dos alunos do 9º ano (da escola a qual trabalha a docente) a partir da proposta de ensino de leitura de artigos de opinião por meio de uma sequência didática (SD). Enquanto o enfoque deste foi a leitura, o nosso direcionou-se para a oralidade, levando em consideração a seguinte questão norteadora: Como a prática de ensino por meio de sequência didática voltada para o ensino da oralidade a partir do gênero debate pode auxiliar no desenvolvimento ou aprimoramento da competência argumentativa dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?

O gênero debate trabalhado nesta proposta de ensino investigativo foi selecionado por estar entre os conteúdos sugeridos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Municipal de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Além do mais, o gênero em questão possui características que se alinham adequadamente ao propósito desta pesquisa mencionada no parágrafo anterior. Logo, por apresentarem a defesa de opiniões, o uso da argumentação e persuasão, abordagens de temas atuais que suscitam discussões e reflexões relevantes, fizeram com que escolhêssemos estes gêneros discursivos.

Encontramos os pressupostos teóricos para fundamentar nossa pesquisa em estudiosos que abordam perspectivas de ensino e aprendizagem, de língua/linguagem, com destaque aos

autores que tratam sobre a argumentação: Carmo Neto (1996), Amossy (2018), Abreu (2021), Fiorin (2022).

Quanto à metodologia, nosso estudo é definido como uma pesquisa-ação, pois nos permitiu fazer parte do processo investigativo como sujeitos/colaboradores de uma realidade que almejam compreendê-la e intervir para melhorá-la, além de possibilitar a superação das lacunas entre a teoria e a prática (Engel, 2000). Nossa abordagem tem natureza qualitativa, a qual nos proporcionou um estudo voltado a conhecer uma realidade escolar, e a partir de uma problemática, tentar encontrar alternativas para mudanças, uma vez que a pesquisa qualitativa se preocupa em compreender mais profundamente os processos envolvidos do que o objeto em si.

Para a geração de nossos dados, lançamos mão da pesquisa documental, da proposta da sequência didática, da observação participante e do diário de campo. A pesquisa documental nos permitiu analisar a BNCC e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental da SEMED/Manaus quanto aos direcionamentos para o ensino de competências e principalmente quanto às sugestões do trabalho com a argumentação e com o gênero do discurso debate, o que trará dados colaborativos para nosso estudo.

Nossa sequência didática baseou-se na proposta metodológica desenvolvida por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e também na perspectiva dos estudos de Bakhtin e o Círculo para o ensino de gêneros do discurso numa dimensão interacionista/dialógica da língua/linguagem (Bakhtin, 2003). A SD foi organizada da seguinte forma: Na 1ª etapa ocorreu a apresentação da situação inicial, isto é, do modelo didático a ser trabalhado. Na 2ª etapa realizamos a produção argumentativa oral inicial. Na 3ª etapa trabalhamos com os módulos teóricos do gênero debate e módulos de desenvolvimento da expressão oral argumentativa. Na 4ª etapa, realizamos a produção argumentativa oral final. Na 5ª e última etapa fizemos a avaliação e autoavaliação. No decorrer do desenvolvimento das atividades da SD, fomos observando como se deu todo o processo e anotando em nosso diário de campo todas as informações relevantes e pertinentes que poderiam nos ajudar na análise e interpretação dos dados.

A partir dos pressupostos teóricos dos estudos bakhtinianos para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, definimos nosso objetivo geral: Analisar o processo de aplicação e os resultados de uma proposta de ensino de língua portuguesa, voltada ao desenvolvimento da competência argumentativa oral dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Manaus. Os objetivos específicos são: 1 - verificar como os documentos oficiais (BNCC e Currículo Anos Finais de LP/SEMED) orientam o ensino de língua portuguesa em relação ao trabalho com a oralidade no 9º ano do ensino

fundamental na educação básica do município de Manaus; 2 - elaborar, aplicar e apresentar um modelo de sequência didática que auxilie no desenvolvimento da competência argumentativa oral dos alunos do 9º ano do ensino fundamental a partir do ensino dos gêneros debate e artigo de opinião; 3 - avaliar como o gênero debate pode favorecer o desenvolvimento da competência argumentativa oral dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos.

O primeiro diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica do Brasil, no qual começamos com a apresentação do estudo da arte, descrevemos e verificamos como o tema da oralidade está sendo tratado em outros contextos de pesquisa. Depois contextualizamos a trajetória histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil para darmos conta de entender as mudanças e as novas perspectivas de ensino e letramento, como também as orientações trazidas pela BNCC (2018) e também pelo Currículo Municipal de Língua Portuguesa dos Anos Finais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus (2022) sobre as competências apontadas para o desenvolvimento da argumentação.

O segundo discorre sobre o percurso teórico dos estudos da linguagem. Neste, mostraremos as discussões relacionadas à perspectiva de Bakhtin e o Círculo sobre o discurso e seus desdobramentos. Também abordaremos sobre o discurso argumentativo no ensino de língua portuguesa, o gênero discursivo debate e a sequência didática como instrumento organizador para o ensino da oralidade.

O terceiro tratará sobre os procedimentos metodológicos, no qual destacamos a pesquisa-ação. Traremos o contexto, a caracterização do lócus e dos participantes da pesquisa. Em seguida, destacaremos os instrumentos de geração de dados como a sequência didática, a observação sistemática dos participantes, o diário de campo, a análise documental. Finalizaremos com os procedimentos de análises.

O quarto capítulo tratará das análises, dos resultados e das discussões dos dados gerados. Primeiramente, mostraremos a descrição e aplicação da sequência didática. Logo após, mostraremos as análises de cada etapa da SD para que possamos compreender como se deu o desenvolvimento da argumentação oral dos participantes desta investigação. Ao final da dissertação traremos nossas considerações, as referências, os apêndices e os anexos.

A seguir, apresentamos nosso primeiro capítulo.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

Neste capítulo, pretende-se descrever uma breve trajetória histórica do ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil para darmos conta de entender as mudanças e as novas perspectivas de ensino e letramento, como também as orientações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Municipal de Língua Portuguesa dos Anos Finais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

Também descreveremos, neste item do primeiro capítulo, alguns trabalhos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, a partir do gênero discursivo debate e/ou artigo de opinião, a fim de relacionarmos ao nosso estudo.

1.1 ESTADO DA ARTE: OS ESTUDOS SOBRE O ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO

Traremos neste tópico o caminho percorrido para a seleção de algumas pesquisas com o propósito de traçarmos um perfil descritivo e interpretativo de estudos que estão sendo desenvolvidos na área de Língua Portuguesa. O período delimitado para a seleção do material foi de 2018 a 2021.

Na etapa 1 realizamos buscas na página de catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), digitamos os descritores: ensino de língua portuguesa, sequência didática e surgiram mais de 1500 resultados. Logo, tivemos que delimitar ainda mais as buscas e definimos as seguintes palavras-chave: artigo de opinião, debate, argumentação, e oralidade, surgindo mais de 150 estudos, dos quais selecionamos 10 dissertações que pelos títulos teriam relação com a temática da oralidade.

Em seguida partimos para a etapa 2, que consistiu no reconhecimento do material obtido. Nesta fase, lemos os resumos e a introdução das dissertações. Verificamos que apenas 5 estudos estavam em consonância com o nosso problema de pesquisa, os outros cinco abordavam o gênero debate em outro contexto que não era o de trabalhar a argumentatividade dos alunos.

Com o mapeamento dessas cinco dissertações, fizemos uma leitura analítica na qual constatamos características semelhantes ao nosso estudo. Trata-se de pesquisas nos moldes de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa e interpretativa e situam-se na Linguística Aplicada. Neste sentido, buscam investigar uma questão de uma realidade a fim de compreendê-la e tentar encontrar possibilidades de mudanças para sua melhoria. No caso, o campo de investigação concentrou-se em escolas de ensino fundamental, para as quais foram elaboradas propostas de

ensino de gêneros discursivos a partir de sequências didáticas (SD) envolvendo o desenvolvimento ou aprimoramento da argumentação dos estudantes participantes, ora em atividades orais, ora em atividades escritas. Com destaque às pesquisas que aliaram o gênero discursivo artigo de opinião ao debate, uma vez que nossa investigação também fez essa abordagem, embora não tenhamos dado tanto enfoque ao gênero artigo de opinião, pelo fato de que este servira como um suporte de apoio para os debates, visando ao desenvolvimento da oralidade dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Na etapa 3, desenvolvemos o procedimento de análise de conteúdo em Bardin (2011) com a finalidade de identificar nas dissertações selecionadas as perspectivas teóricas que embasaram os estudos da oralidade. Organizamos a seguir um quadro explanatório das dissertações mapeadas por título, autor, nível de ensino, ano de defesa, instituição em que foi desenvolvida.

Quadro 1 - Dissertações da CAPES

Ord .	Título da dissertação	Autor(a)	Nível de pós-graduação	Ano	Instituição
1ª	O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO ORAL POR MEIO DO DEBATE REGRADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	EVANDRO FERREIRA DA SILVA	MESTRADO	2018	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
2ª	ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DO GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO	DEBORA CUNHA COSTA GAMA	MESTRADO	2018	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
3ª	PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO E ARGUMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM DEBATE REGRADO E	SMMYTH KALLONY MENDES DE ALBUQUERQUE	MESTRADO	2019	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

	ARTIGO DE OPINIÃO EM UMA TURMA DE 9º ANO				
4ª	FALA E ESCRITA NA ESCOLA: DEBATE E ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO	MIRIAN CRISTIANA BURRI	MESTRAD O	202 0	UNIVERSIDAD E ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA)
5ª	GÊNERO TEXTUAL DEBATE PÚBLICO REGRADO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ORAL	ANGELITA FERNANDES DA SILVA	MESTRAD O	202 1	UNIVERSIDAD E ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (PROFLETRAS)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do resultado da busca no catálogo da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 13 mai. 2023.

O primeiro estudo, intitulado: *O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO ORAL POR MEIO DO DEBATE REGRADO NO ENSINO FUNDAMENTAL*, investigou a competência argumentativa que os alunos revelam em situação pública de uso da oralidade. Comparou-se o nível de competência antes e depois da aplicação da SD com o gênero debate de opinião de fundo controverso. A pesquisa situou-se na Linguística Aplicada em interface com a Análise da Conversação. Na situação inicial da SD, foi realizado um debate para verificar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o gênero em estudo e quais os tipos de argumentos e estratégias argumentativas que eles empregavam. Em seguida, foram desenvolvidos os módulos de intervenção para o ensino do gênero debate e, por fim, realizou-se um debate final para as análises dos resultados alcançados. As análises revelaram que a sequência didática tem contribuído no desenvolvimento do ato de argumentar, da postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social. Além do reconhecimento de diferentes pontos de vista durante o debate, da capacidade de expor pontos de vista, de dialogar, ouvir e

respeitar o outro e de mobilizar estratégias textuais e recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública.

O segundo estudo, *ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DO GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO*, investigou a importância do trabalho da oralidade a partir do ensino do gênero debate de opinião em sala de aula. A pesquisa teve três etapas investigativas: a primeira consistiu em um levantamento bibliográfico, a segunda, na realização da análise de parte do livro didático da coleção Português: Linguagens, dos linguistas Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e na terceira elaborou-se e aplicou-se uma SD com oficinas pedagógicas aos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Com os resultados das análises foi possível elaborar um caderno pedagógico de uso do professor e outro caderno teórico-prático exclusivo para alunos a fim de auxiliá-los na apropriação do gênero e das técnicas argumentativas.

O terceiro estudo, *PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO E ARGUMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM DEBATE REGRADO E ARTIGO DE OPINIÃO EM UMA TURMA DE 9º ANO*, analisou como o projeto didático elaborado pelo docente/pesquisador proporciona a ampliação da capacidade argumentativa oral e escrita dos alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental. O estudo se deu a partir da seguinte questão norteadora: a produção do gênero debate regrado, apoiada em leituras e na produção do gênero artigo de opinião e mediada pela realização de um PDG, pode contribuir para a ampliação da capacidade argumentativa dos alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental nas expressões oral e escrita? Os dados analíticos da pesquisa foram compostos pelo projeto didático de gênero, fotografias, diário de campo, oito produções escritas dos discentes participantes e as transcrições de três debates regrados. Após as análises dos dados constatou-se que os estudantes demonstraram um conhecimento prévio satisfatório na produção de textos argumentativos e que, a partir das atividades da pesquisa, puderam aprimorar ainda mais as habilidades de escrita dos artigos de opinião e, na refacção do debate regrado, evidenciou-se que os participantes dominaram os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos que caracterizam os textos argumentativos.

O quarto estudo, *FALA E ESCRITA NA ESCOLA: DEBATE E ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO*, refletiu sobre a importância do trabalho com a interface entre a fala e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. A geração dos dados para as análises surgiu a partir do debate organizado pelos próprios estudantes participantes da pesquisa, os quais foram divididos em grupos e escolheram os temas a serem debatidos. Como aporte teórico foi utilizado, de modo informal, a Análise da Conversação. Também foram realizadas gravações e transcrição do debate. Além disso, lançou-se mão da Linguística Textual para a retextualização, que foi

importante para as transcrições, uma vez que ajudaram os discentes a compreenderem as distinções e similaridades entre a fala e escrita para, assim, produzirem os artigos de opinião. Posteriormente, houve a revisão e reescrita dos artigos de opinião produzidos. Os resultados desta investigação revelaram que elaborar uma proposta de atividade de produção de texto (no caso aqui um artigo de opinião), partindo de uma produção oral, como o debate, leva os alunos a valorizarem essas duas modalidades linguísticas de forma equivalentes. Ademais, constatou-se que a transcrição do debate e a retextualização dessa transcrição possibilitou ao aluno perceber as especificidades da língua falada e comparando com a língua escrita, compreendendo, desta forma, seu funcionamento. Com isso, foi possível verificar que a ação de reescrever a primeira versão do seu texto produzido tornou o aluno mais crítico e competente na produção escrita.

O quinto estudo, *O GÊNERO TEXTUAL DEBATE PÚBLICO REGRADO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ORAL*, aplicou uma proposta didática para o ensino do gênero debate aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, com intuito de desenvolver competências de linguagem da oralidade. A pesquisa partiu da seguinte pergunta norteadora: O gênero debate pode fornecer elementos que facilitariam o desenvolvimento da oralidade? Este estudo também investigou o livro didático “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa” para compreender como esta obra apresenta propostas para o ensino da produção do debate regrado. A autora da dissertação ressalta que a análise deste livro se justifica por ele ter sido adotado para o ensino de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, a partir de 2020, em todas as escolas da rede estadual do Paraná. Esta investigação se enquadra na abordagem qualitativa e utilizou o método documental.

A proposta de intervenção foi elaborada baseando-se na metodologia da sequência didática de gêneros e foi estruturada nos moldes de Caderno Didático. Após a geração e análise dos dados, constatou-se que o gênero debate público regrado foi capaz de fornecer subsídios linguísticos e discursivos para que os alunos do 9º ano do ensino fundamental desenvolvessem a oralidade.

A partir dos procedimentos definidos na análise de conteúdo verificamos como unidade de registro o termo oralidade, consoante a outras palavras que se interligavam a ela, atribuindo-lhe significado ao conceito e possibilitando a identificação das abordagens teóricas dos estudos a partir de recortes.

Os trabalhos mencionados construíram suas propostas de ensino com sequências didáticas (SD) apoiadas teoricamente nos procedimentos metodológicos desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que indicam atividades planejadas e sistematizadas para

o ensino de gêneros orais e escritos, de forma que o aluno possa dominá-lo ao fim da SD. Neste intuito, propõem-se módulos de aprofundamentos para a apropriação do gênero em estudo, que vai desde a produção inicial para constatar as dificuldades dos alunos em relação ao gênero até a produção final para averiguar a evolução quanto ao que foi trabalhado.

Os autores das dissertações criaram modelos didáticos dos gêneros que se propuseram a trabalhar, deixando claro que não se tratavam de modelos rígidos, mas sim de parâmetros para a prática de outros docentes e de futuras investigações. Acreditam que as SD são instrumentos flexíveis para tomadas de decisões dos docentes, uma vez que podem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada escola.

Quanto à perspectiva teórica adotada nos estudos selecionados, constatamos que se amparam na concepção interacionista e dialógica de Bakhtin para o ensino de gêneros discursivos. Nesta abordagem, apresentaram o conceito de oralidade atrelado à interação verbal, na qual os sujeitos dialogam uns com os outros construindo ou reconstruindo seus discursos. Sendo assim, as propostas de intervenção destacaram o debate como eixo de desenvolvimento da oralidade, pois, segundo estes estudos, é um gênero que possibilita a mobilização de muitas capacidades argumentativas, como saber se posicionar com criticidade, falar com respeito, saber a hora certa de se pronunciar, usar os operadores argumentativos, entre outras.

Neste sentido, o ensino do gênero foi realizado de forma contextualizada, de tal maneira que se adequasse às práticas sociais dos sujeitos envolvidos e, assim, a aprendizagem teria sentido para o alunado. Logo, as dissertações analisadas vão ao encontro dos objetivos da nossa investigação. Trata-se de estudos que, a partir de uma proposta com sequência didática, visam desenvolver ou aperfeiçoar a oralidade de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, tendo como aporte teórico a perspectiva para os estudos da linguagem em Bakhtin.

Apesar dos inúmeros estudos amparados na perspectiva bakhtiniana com sequência didática a partir do trabalho com o gênero discursivo debate, percebemos, em nossas buscas pela web, que mais da metade deles se concentram em investigações no ensino médio e com o eixo da escrita, sendo que a oralidade, em muitos casos, surge em um segundo plano, apenas como atividades de oralização nas leituras realizadas em sala de aula. Deste modo, vimos uma lacuna relevante para o nosso estudo que teve como foco o eixo de ensino da oralidade, mais precisamente o aperfeiçoamento da competência argumentativa com alunos do 9º ano do ensino fundamental, pensando numa intervenção em uma realidade particular, mas que venha fornecer um aporte teórico para novos estudos voltados para o progresso dos estudantes em suas práticas sociais, principalmente ao que diz respeito ao raciocínio crítico em seus posicionamentos

argumentativos diante de situações conflituosas e/ou que exijam tomadas de decisões importantes para a vida deles em sociedade.

1.2 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E SUAS MUDANÇAS

Ao longo da história, o ensino de Língua Portuguesa passou por inúmeras mudanças, que nos levam a refletir e a compreender sobre os avanços da língua/linguagem e das práticas educacionais até os dias atuais. Neste panorama, precisamos olhar para trás e conhecer como se deram estes processos de mudanças.

No contexto das grandes expedições marítimas e territoriais, Portugal mostrava seu imenso poder por meio dos movimentos colonialistas e pela proliferação do catolicismo e, assim, ia expandindo a língua portuguesa pelo mundo. No século XVI, pelo marco do “descobrimento”, os portugueses chegam ao Brasil trazendo consigo a dominação. “O processo de inserção da língua portuguesa ocorreu com a chegada e colonização dos portugueses em nosso país, os quais trouxeram uma língua oficial que deveria ser disseminada por todo o território aqui conquistado” (Contri, 2015, p.3). Além disso,

Quando, nas terras brasílicas, o colonizador europeu chegou, encontrou uma diversidade étnica e linguística enorme: o Brasil era um país multilíngue, sendo faladas milhares de línguas nativas. Diante desse problema linguístico e político, adotou-se como solução, na época, escolher uma única língua para ser falada por todos e fazer desaparecer as demais. A língua eleita, obviamente, foi a do colonizador, a língua portuguesa. (Simas, 2022, p.50)

Começa-se, então, o processo de “apagamento” das línguas existentes para inclusão de outra considerada superior o que pressupõe que o dominador legitima seu poder de predominância sobre a língua dos dominados. “O português era imposto às línguas nativas que havia aqui como língua oficial ou modificava-se dando origem a outros dialetos. Mas houve um longo processo para que o português se tornasse idioma reconhecido por Portugal e se fixasse no território brasileiro” (Lorenset, 2014, p.157). Isso se deu principalmente porque, além de se tratar “de uma mudança de língua aqui falada e também de toda uma cultura existente, essa disseminação demorou um pouco a acontecer” (Contri, 2015, p.3).

Os primeiros a concretizarem o projeto de colonização linguística dos europeus foram os padres jesuítas, que implementaram um ensino pautado na língua portuguesa e nos dogmas religiosos ocidentais. Nesta colonização, no primeiro momento, tentaram impor a religião, ou seja, impor a visão religiosa do mundo ocidental, era uma concepção teocêntrica. Os jesuítas

tiveram uma forte influência até a metade do século XVIII, pois, até esse período, comandavam o sistema de ensino no Brasil.

Em relação a isso, Mariani (2004, p.21) defende que

Tematizar a trajetória histórico-linguística constitutiva da institucionalização da língua portuguesa no Brasil é estabelecer relação com o projeto colonizador português de civilizar o Novo Mundo. Trata-se de um projeto de colonização linguística constituído com base no catolicismo jesuítico e em consonância com um imaginário em torno da relação língua-nação vigente do século XVI ao XVIII.

Simas (2022, p.50-51) revela-nos que

As línguas nativas eram vistas como primitivas, principalmente por não terem uma escrita e por seus falantes serem considerados pelo colonizador como primitivos. De acordo com o olhar europeu: não tinham Rei, nem Lei, nem Fé. Logo, a língua portuguesa era a língua considerada civilizada por ter uma tradição literária, merecendo, por isso, ser falada por todos. Visão evolucionista que gerou preconceitos linguísticos até hoje reproduzidos: fala-se que as línguas indígenas são gírias, incompletas e incapazes de traduzir um pensamento complexo. Esses mitos formaram a base para se trabalhar a mudança de status da língua indígena perante seus falantes, ou seja, desprestigiando a língua nativa, tentava-se levar o indígena a só usar a língua portuguesa nos mais variados contextos.

No entanto, com o decorrer do tempo, a língua indígena Tupinambá, por finalidades catequéticas, segundo Câmara (1979, p. 101), e devido ao processo de gramatização, segundo Mariani (2004, p. 36-37), foi modificada pelos jesuítas e tornou-se língua geral, nomeada de Tupi Antigo ou Tupi Jesuítico, passando a ser mais falada que a língua portuguesa em muitas regiões da colônia, usada por indígenas e europeus.

A Política Linguística que visava implantar a língua portuguesa entre os indígenas e na colônia de modo geral não é bem sucedida inicialmente devido ao forte uso do tupi, por isso, em 1759, o Estado expulsou os padres jesuítas e assumiu a implantação da Política Linguística, proibindo o uso da língua tupi por meio do decreto real - Diretório dos Índios. Medida que visava impor oficialmente e de forma irrestrita a língua portuguesa aos membros da colônia Brasil. Intervenção para fazer a língua portuguesa definitivamente mudar de status junto aos falantes, ou seja, ocupar o lugar da língua tupi e de qualquer língua indígena. Como parte das ações do Estado, o ensino público oficial foi implantado (1772), aulas régias e o subsídio literário foram instituídos, tudo com o objetivo de explorar ao máximo a colônia Brasil e criar um novo modelo de educação escolar diferente do implantado pelos padres jesuítas. A Política Linguística até aqui executada carecia de planejamento e deixava os principais envolvidos no processo de fora de qualquer discussão, pretendia que eles aprendessem a língua portuguesa não para interagir com o outro, mas para pensar e agir como o outro, pretendia que substituíssem seu mundo pelo mundo do outro. (Simas, 2022, p.50-51)

Portanto, “à sombra do projeto colonizador, desenvolveu-se uma Política Linguística centrada na unificação dos povos nativos por meio de uma só língua, causando extinção de línguas nativas, desvalorização da cultura e da etnia indígena” (Simas, 2022, p.52).

No segundo período, em 1654, houve a expulsão dos holandeses do território nacional e a chegada de escravos africanos. O nascimento oficial da Língua Portuguesa no Brasil, além da oficialização da LP para o reino de Portugal se atribui à Carta Régia, do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757 que, conforme Orlandi (2009), obrigava os colonos a ensinarem a LP europeia aos povos indígenas e proibia o uso

de línguas indígenas na colônia. Atribui-se à Reforma Pombalina a ilusão de que no Brasil somente se falava o português, passando ao efeito de país monolíngue: houve a imposição do ensino de LP na escola e a obrigatoriedade do ensino e do uso do português no Brasil. Qualquer outra língua era proibida. A imposição da LP foi para efetivar a dominação, por considerar que o domínio de uma terra também ocorre a partir da língua. O português era a língua oficial do Estado-nação e a Reforma Pombalina propôs o ensino da gramática portuguesa, uma disciplina curricular, ao lado da gramática latina. Foi um período marcado pela censura e pela inibição de usos linguísticos que não fossem portugueses (Lorenset, 2014, p.156).

Na era pombalina, a imposição do ensino e uso da Língua Portuguesa no Brasil constituiu um período marcado de “apagamento de línguas” por se acreditar que, ao “exterminar” as línguas indígenas, haveria a dominação. Sendo assim, a língua tornou-se um instrumento de poder sobre seu povo e seu território. Este período tem um caráter político e pedagógico que pregava a imposição de uma única língua direcionada para somente um sentido e significado, ou seja, para a ideologia do dominador.

“Desde, pois, a reforma pombalina, e até fins do século XIX, estudos relativos à língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominaríamos disciplinas curriculares: gramática e retórica” (Soares, 1996, p. 161). Logo, essas duas áreas de ensino da língua predominavam entre o século XVI ao século XIX. Somente mais tarde, o português seria considerado, de fato, uma disciplina que faria parte dos currículos escolares brasileiros (Soares, 1996), antes disso era usado para a alfabetização e em seguida partia-se para o ensino do latim.

Outro fato importante que trouxe desdobramentos importantes para a Língua Portuguesa foi a transferência da família real e a corte Portuguesa para o Brasil em 1808. Esta chegada estabeleceu mudanças na língua falada e também nas relações culturais, por exemplo, foram criados a Imprensa Régia, o Museu da Biblioteca Nacional, a Academia de Belas Artes. Mas foi a partir da Independência do Brasil, em 1822, que a Língua Portuguesa ganha uma nova configuração em busca de uma identidade em terras brasileiras, pois ferramentas linguísticas, como a gramática e o dicionário, passam a ser produzidas por escritores brasileiros, deixando a língua portuguesa mais compreensível para quem era do Brasil, visto que até então as gramáticas foram escritas na língua dos portugueses.

Já em 1826 o Parlamento brasileiro institui a língua nacional do Brasil. Em 1827, passa-se a ensinar a ler e a escrever, privilegiando a Gramática da Língua Nacional, “a qual passou a ser percebida de modo diferenciado em relação à LP de Portugal e se tornou efeito de signo de nacionalidade” (Lorenset, 2014, p. 157). Esta valorização e estímulo ao ensino de língua portuguesa define o marco histórico da língua brasileira oficial com suas próprias características e especificidades advindas de inúmeras influências culturais durante todo o processo de colonização. Tal miscigenação cultural ajudou a construir uma heterogeneidade

linguística que encontramos nos dialetos nas regiões do Brasil atualmente. Neste sentido, “o português que passou a se falar aqui traz uma memória europeia, mas historicizou-se de modo diferente em função do contato com as demais línguas e em função da própria formação histórico-social e posterior transformação política da colônia em nação independente” (Mariani, 2004, p.22).

Em 1889, a proclamação da república fortaleceu a política linguística de incentivo ao ensino do que era realmente do Brasil: a língua e sua cultura, por exemplo. A valorização das coisas de nossa terra ajudou a consolidar, paulatinamente, a identidade do povo brasileiro através de sua própria história. Entre 1880 a 1930 prevalece aqui a relação do português brasileiro com a língua de outros imigrantes que adentravam no Brasil por conta da política do governo de desenvolvimento do país. Neste cenário, idiomas como o holandês, o alemão, o italiano, o inglês, o japonês se misturava à língua brasileira. Também em 1930 foi criado o Ministério da Educação que passa a instituir programas oficiais e as disciplinas escolares.

Em meados do século XX, o ensino da nossa Língua Materna era centrado nos estudos da gramática normativa, que enfatizava as regras gramaticais e a correção linguística. Os alunos aprendiam a escrever “corretamente”, com foco na ortografia, pontuação, fonologia, morfologia e sintaxe. Assim sendo,

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil na segunda metade do século XX pautou-se quase exclusivamente pelo ensino das convenções gramaticais e pela forma “certa” de falar e escrever. Algumas iniciativas foram importantes nesse período histórico, especialmente com a chegada ao Brasil de propostas de ensino construtivistas e com as ideias de grandes pensadores como Paulo Freire e Anísio Teixeira. Entretanto, o momento histórico pelo qual o país passava não era favorável a iniciativas progressistas, e a educação pública foi precarizada no mesmo ritmo em que se popularizava. Cabe ressaltar que, anteriormente, a educação pública era privilégio de uma parcela muito pequena da população. (Aragão e Silva, 2021)

Esse privilégio da educação pertencia às classes sociais dominantes, para as quais estruturavam-se modelos de escolarização voltados para a época. O destaque eram os estudos do Latim. Presumia-se que o grupo privilegiado daria sequência aos conhecimentos de leitura e escrita que já praticavam fora da escola. “Para esses alunos, oriundos da classe social dominante, o (re)conhecimento da variedade de prestígio da língua nada mais seria do que a sistematização escolar de uma língua já falada em casa” (Malfacini, 2015, p.45). Logo, o Ensino de Língua Portuguesa apresentava-se como uma oferta de segunda língua, a qual dava prosseguimento ao modelo predeterminado da gramática latina.

Foi na virada do Século XX que o Latim perdeu seu valor social, passando a ser excluído dos ensinos fundamental e médio. Consequência da publicação de inúmeras

gramáticas brasileiras que surgiram a partir do Século XIX, e da implementação da Imprensa Régia em 1808, a gramática portuguesa foi ganhando autonomia, libertando-se do papel secundário frente à latina. Foi nesse contexto que surgiram as gramáticas escritas por professores e dirigidas a seus alunos, o que veio a ratificar a importância dos estudos de gramática na escola (Malfacini, 2015, p.47).

A partir da década de 60 houve a grande reviravolta do ensino do português com os desdobramentos dos estudos da Linguística. Neste momento há uma mudança no ensino da língua, com uma maior preocupação em entendê-la em seu contexto social e comunicativo Silva (2018). A gramática normativa (que defende a padronização da língua por meio de regras do certo e errado) perde espaço para a gramática descritiva, que passa a reconhecer a língua como meio de comunicação entre seus falantes e procura descrever seus mecanismos de organização e funcionamento em determinado contexto (Abaurre, 2010).

Já nos anos 80 ganham destaque os estudos da Linguística Aplicada, que propõem uma abordagem mais contextualizada para o ensino de línguas, considerando as necessidades e interesses dos alunos. Valoriza-se a interação e o uso real da língua em situações comunicativas (Brasil, 2018).

Nos anos 90, com o advento da tecnologia, surgem novas possibilidades no ensino de línguas. O uso de computadores e da internet passa a ser explorado como recursos pedagógicos, abrindo espaço para atividades interativas, pesquisa e produção multimídia. Neste período, o documento oficial que norteia o ensino de língua portuguesa são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que alinhado à nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº9.394/96, defende que a aprendizagem dos alunos deve privilegiar o desenvolvimento de habilidades linguísticas a fim se apropriarem da língua. Neste intuito, os PCN apontam que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio que dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Brasil, 1998, p.21).

A perspectiva discursiva da linguagem presente nos PCN são reflexos das contribuições teóricas de Vygotsky e Bakhtin, cujos estudos relacionam o ensino da língua às práticas sociais em que os sujeitos interagem uns com os outros. Concepção esta que mais tarde vai se expandir na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que hoje vigora e orienta o ensino de língua portuguesa.

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa incorpora cada vez mais abordagens interacionistas, que buscam desenvolver a competência discursiva dos alunos, promovendo a

interação e a reflexão sobre a língua. A valorização da leitura, da produção textual e dos estudos dos gêneros discursivos também se fortalecem. A língua é vista como uma forma de inserir o sujeito socialmente em sua comunidade, levando em consideração o contexto sócio- histórico em que ele está envolvido. Assim, espera-se que a partir do desenvolvimento de capacidades linguísticas e discursivas, o aluno possa se apropriar e usar a língua de forma eficiente nas mais diversas situações comunicacionais.

1.2.1 O Ensino de Língua Portuguesa Centrado nos Gêneros Textuais

A Constituição Federal (CF), que é a lei máxima que rege todo o ordenamento jurídico de nosso país, declara que a educação deve visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, art.205). Em conformidade com CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que determina as diretrizes e bases da educação nacional traz em seu texto que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996, art.2). Esta prerrogativa alinhada à ideia de que a educação deve levar o indivíduo ao exercício da cidadania serão os pilares também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – documento que vai orientar o trabalho docente em relação às atividades em sala de aula.

Quanto à língua portuguesa, os PCNs trazem a perspectiva de um ensino interacionista da língua por meio dos gêneros textuais, na qual o alunado desenvolva capacidades como: a compreensão, interpretação e produção de diversos textos que circulam em sociedade.

Segundo Roxane Rojo (2005), os gêneros textuais passam a ser objetos de ensino a partir dos PCNs, publicados em 1997, que recomendam no processo de reorganização do currículo, tendo o texto como cerne do ensino de Língua Portuguesa, fato que gerou inúmeras pesquisas nesta área nas últimas décadas.

Os PCNs de Língua Portuguesa contemplavam em suas recomendações a garantia aos discentes ao pleno exercício da cidadania e defendiam que “à escola compete a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienáveis de todos” (BRASIL, 1998, p.23). Com esta finalidade, o texto surgia como o elemento central no processo de ensino e aprendizagem da língua. Era entendido como uma unidade significativa, composta por elementos linguísticos, discursivos e contextuais, e serviria como ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Na perspectiva pedagógica elencada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o foco no texto, os estudantes teriam a oportunidade de desenvolverem a competência comunicativa de forma integrada, pois deveriam ser expostos a diferentes usos da língua para ampliação do repertório vocabular, aprimoramento da capacidade de compreensão e interpretação, e aperfeiçoamento de habilidades de leitura e escrita.

Para a ampliação de um trabalho voltado para o desenvolvimento de competências discursivas do aluno, especialmente no que tange a sua competência leitora/escrita, o professor deve lançar-se ao desafio de um trabalho com gêneros textuais diversificados, bem como com diferentes tipologias de texto, a fim de que o aluno compreenda as variedades de situações comunicativas que um texto, oral ou escrito, verbal ou não-verbal, possa representar. As atividades de linguagem em sala de aula precisam fazer sentido e não funcionarem, apenas, como objeto de análise metalinguística. Além disso, se entendermos a linguagem como uma condição humana, esse processo de aprendizagem, de desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante, deverá ocorrer nos diferentes componentes curriculares da escola, já que leitura e escrita perpassam todas as áreas de conhecimento. Com tal perspectiva metodológica, baseada em concepção mais ampla de linguagem, a escola atingirá um dos aspectos presentes nos PCN: formar um aluno reflexivo, crítico, criativo e transformador, tornando-o capaz, como dito anteriormente, de participar ativamente na (da) sociedade em que está inserido (Abreu, 2014, p. 69).

Não obstante, os PCNs trazem um desconexo em sua redação quando se referem aos textos como gêneros discursos, numa dimensão interacionista da linguagem em Bakhtin, mas na verdade o conceito usado por esse documento ainda se ampara apenas no escopo da Linguística Textual, como aponta Rojo (2000) em seu livro *A prática de linguagem em sala de aula*. A autora destaca a incoerência entre os conceitos e as diretrizes defendidas pelos PCNs (1998).

Os conteúdos indicados para as práticas do eixo do uso da linguagem são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Logo, neste universo, o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino (Rojo, 2000, p. 9)

Essas abordagens sobre as terminologias e as perspectivas de gênero discursivo nos PCNs vão de encontro ao que defende Bakhtin em sua obra *“Estética da Criação Verbal”* (2003), na qual o autor trata de uma forma ampla a conceituação de gêneros do discurso (discorreremos sobre essa obra mais adiante) numa abordagem interacionista e dialógica. Além do mais, os PCNs ainda centram o estudo do texto em aspectos gramaticais.

“Embora não suficientemente enfatizado nos PCNs, este processo de reflexão (escuta, leitura, escrita e análise linguística) vai implicar uma rediscussão do ensino de gramática em

geral e, em particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto” (Rojo, 2000, p.13).

Atualmente este documento está em desuso e entram em cena as novas orientações para o ensino de LP, alicerçadas em um novo documento intitulado de BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cujo objetivo é de equiparar a nível nacional os currículos escolares.

1.2.2 A BNCC e o Ensino de Língua Portuguesa: Novos Caminhos, Novas Aprendizagens

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento norteador de “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018, p.8). Trata-se de

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)² (Brasil, 2018, p.7).

Dessa forma, a BNCC surge como referência para as propostas didático pedagógicas dos currículos escolares baseados num recorte político ao período em que foi instruído.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi o primeiro documento a trazer os termos competências e habilidades. Antes de seu surgimento, outros documentos normativos que são citados por este documento, como a Constituição Federal, LDB (Leis de diretrizes e bases da educação) e os PCNs, indicavam a construção de uma base curricular com objetivos de ensino e aprendizagem, mas foi a BNCC que trouxe os conjuntos de direitos e objetivos de ensino e aprendizagem que os documentos anteriores tanto ansiavam. Portanto, quando pensamos em BNCC, lembramos de competências e habilidades.

Ao analisarmos a BNCC, constatamos que esta se organiza em um plano de estudos por competências. Segundo este documento, a palavra competência conceitua-se como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

“O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (Brasil, 2018, p.13). Além disso, ao definir um ensino por competências, este documento preconiza a

[...] indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p.13).

Partindo deste pressuposto, a BNCC definiu as 10 Competências Gerais da Educação Básica para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber:

Quadro 2 - Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

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

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC, 2018.

Estas dez competências visam assegurar as aprendizagens consideradas essenciais pela BNCC e deixa claro que estas se “inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de habilidades e na formação de atitudes e valores” (Brasil, 2018, p. 8-9).

Neste trabalho destacamos a competência 7 que trata da capacidade dos estudantes de argumentar com base em fatos, evidências de maneira consistente para defender ideias, construir acordos coletivos, sempre levando em consideração os direitos humanos, consciência socioambiental, ética e responsabilidade. Essa competência é o esforço do conjunto das áreas de ciências humanas, ciências da natureza e linguagens. Por isso, é fundamental que esses componentes curriculares, esses campos do conhecimento incluam nos currículos habilidades relacionadas à capacidade dos estudantes realmente construírem argumentações claras, consistentes e alicerçadas de informações que vão obter no próprio lidar com os conhecimentos que eles vão aprendendo e nas pesquisas que vão fazendo. Mas também é importante que as práticas pedagógicas criem oportunidades para que os estudantes confrontem suas opiniões, em debates respeitosos, dialogados de maneira bem interessante e harmônica e o confronto seja de ideias e não de pessoas. Para isso, é necessário que os currículos prevejam habilidades com uma única compreensão maior do mundo e principalmente dos temas contemporâneos para que as opiniões que os estudantes defenderem possam estar balizados por questões, como por exemplo, os direitos humanos, os avanços em relação às questões ambientais, às questões sociais, relacionadas às diversidades. Por isso, é crucial que os currículos de ciências humanas e ciências da natureza ofereçam conhecimento e bases suficientes para que os estudantes possam compor sua visão de mundo, referentes às suas opiniões com bases nessas evidências, mas também com base nessa consciência socioambiental.

Na BNCC, em suas orientações específicas para o Ensino Fundamental - EF, anos finais, as ações pedagógicas devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de seis competências específicas de linguagem, as quais destacamos a seguir:

Quadro 3- Competências específicas de linguagem

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BRASIL, 2018.

Em um trabalho colaborativo com as competências gerais da BNCC, as competências específicas de linguagem objetivam práticas voltadas para a construção de um sujeito discursivo atuante dentro da sociedade.

Diante destas seis competências de linguagem, em nossa pesquisa, destacamos a número quatro, que diz respeito a utilização de distintas formas de linguagens que objetiva defender “pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo” (Brasil, 2018, p. 65). Todos esses pontos sugeridos nesta competência 4 acreditamos que seja possível desenvolvê-los em nossa proposta de ensino, tendo como eixo organizador a oralidade, na qual pretendemos trabalhar com o gênero discursivo debate.

Com relação às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a BNCC sinaliza que são dez, como mostra a figura a seguir:

Quadro 4 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1 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 pertencem.
2 Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3 Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4 Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6 Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7 Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8 Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9 Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico- -culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10 Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BRASIL, 2018.

As competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental articulam-se com as competências gerais e com as específicas da área de Linguagens, uma vez que os componentes concernentes à Língua Portuguesa são importantes dentro do ensino de linguagem e que vai dialogar, inclusive, com o ensino de outras disciplinas de uma forma colaborativa.

O documento da BNCC traz a ideia de continuidade, no qual cada saber atrelado ao outro transforma o falante, o escritor torna-se capaz do domínio de habilidades e competências da linguagem. Por exemplo, no ensino de Língua Portuguesa “[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais [...]” (Brasil, 2018, p.63)

A BNCC aborda a linguagem numa perspectiva sociointeracionista, amparando-se nos estudos bakhtinianos, que defende que a linguagem acontece a partir da interação dialógica entre os interlocutores em suas práticas sociais.

A interação pode ocorrer em diversas instâncias/áreas: oral, escrita, a linguagem do corpo, a linguagem dos sinais, a linguagem artística, enfim, a inúmeras formas do ser humano interagir com o outro, logo precisamos entender isso para deixar claro o funcionamento de nossa Língua Materna – a Língua Portuguesa – nesta instância. Vale ressaltar que a BNCC dialoga com documentos já existentes em nosso cenário educacional como os PCNs. Portanto, devemos entender que a Língua Portuguesa centra no texto. Então, por meio do texto vamos trabalhar todas as práticas, todos os eixos dentro da esfera linguística. Por isso, a Língua Portuguesa possui os campos de atuação. Esses campos possuem práticas de linguagem. Os campos de atuação foram a novidade trazida pela BNCC, pois não existiam em documentos anteriores, mas ela de certa forma dialoga com uma intenção, no Ensino de Língua Portuguesa que já data de alguns anos. Sendo assim,

a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018, p.84).

Os campos de atuação em nove séries do ensino fundamental, com a BNCC, trouxeram mudanças na nomenclatura passando de Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2 para Séries Iniciais do Fundamental e Séries Finais do Ensino Fundamental. Embora para cada etapa inicial tenhamos quatro campos de atuação, três deles conversam entre si e um é específico para séries iniciais, que seria o campo de atuação na vida cotidiana. Os cinco campos de atuação vão nortear o ensino de Língua Portuguesa em todas as séries, ou seja, em todas as práticas de linguagem: oralidade, leitura e escuta, escrita e semiótica. Podemos considerar campos de atuação como um macro. Por meio deles, vamos criar todo ensino, todas as atividades metodológicas, o acompanhamento desses alunos.

A Língua Portuguesa contribuiu de maneira global com o aprendizado do aluno, dialogando e auxiliando na compreensão das diversas disciplinas, colaborando, assim, com todas as outras áreas do conhecimento. Isso vai possibilitar que o professor realize um trabalho riquíssimo. O docente pode se valer do ensino interdisciplinar de Língua Portuguesa para envolver o aluno e estimular seu aprendizado.

A BNCC traz a ideia de centralidade no texto. Perspectiva que vem desde os PCNs, mantendo-se a ideia de que a língua se materializa por meio dos textos. Por sua vez, os textos

carregam consigo os mais diversos discursos circulados em sociedade. Então, o trabalho, a partir dos anos iniciais, continua a trabalhar o enunciado. Diferentemente dos PCNs, a BNCC contextualiza os tempos atuais. Um exemplo é a ideia da tecnologia no ensino que há 20 anos não havia a necessidade emergente, hoje, com tantos avanços tecnológicos, já existe tal emergencialidade, principalmente após a pandemia da covid-19. Logo, entram, neste novo contexto educacional, os textos mediante as mídias digitais como os blogs, vlogs, twitter e etc.

Nos PCNs percebia-se um ensino de gramática muito subjetivo, o que implicava em um prejuízo ao ensino de linguagens. Por outro lado, a BNCC traz de maneira mais específica o trabalho com a gramática, descrevendo o que deve ser aprendido de acordo com a maturação psicológica (cognitiva) dos aprendizes. Não obstante, este documento traz uma nova perspectiva do ensino da gramática, orientando um ensino contextualizado a sua funcionalidade ao texto. Logo, aquele ensino de outrora, de um ensino tradicional, descontextualizado perde espaço.

Outro ponto inovador é o cuidado com a questão do discurso. Assim, há o entendimento de que o texto tem uma intencionalidade, um falante, um contexto ideológico que necessitava ser trabalhado também, uma vez que nós vivemos em uma sociedade pós-moderna em que as *fake news* exercem influência até nos processos democráticos, nas escolhas pessoais dos indivíduos. Isso faz com que urgentemente os alunos entendam toda essa produção de discurso. É também uma produção ideológica. Então, centra-se no texto, nas suas peculiaridades, naquilo que ele esconde.

A BNCC faz apontamentos das práticas de linguagem, dividindo-as em quatro categorias:

- i) Leitura/escuta
- ii) Produção (escrita e multissemiótica)
- iii) Oralidade
- iv) Análise linguística/semiótica

O trabalho das práticas de linguagem é proposto de maneira que se faça uma preparação do aluno com o trabalho com a oralidade por meio do trabalho com os gêneros, com a leitura e a escrita sempre na perspectiva dialógica, levando o discente para o uso em sociedade.

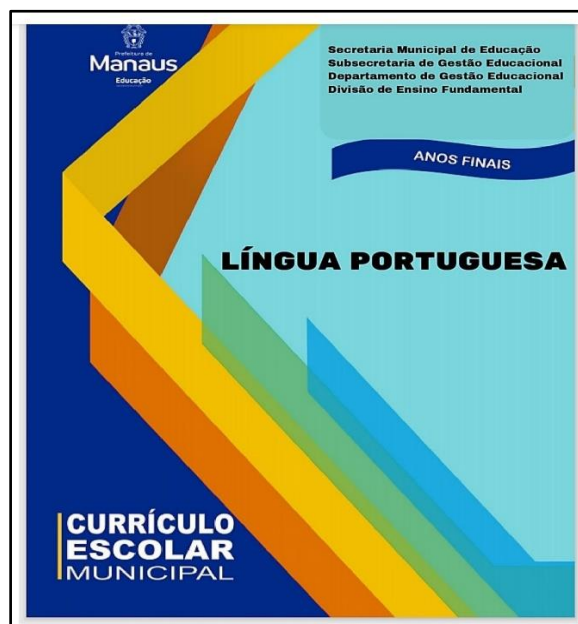
A análise linguística e semiótica são as novidades do novo documento. Elas trabalham com a questão da gramática e sua funcionalidade. A semiótica traz a ideia de que a linguagem não ocorre somente por meio da linguagem verbal, mas também por meio da linguagem não verbal, ou seja, é a linguagem extrapolando a palavra e interagindo com outros signos e significantes.

Todos estes aspectos relacionados à BNCC são trabalhados por meio de habilidades e competências, como já mencionado aqui. Dessa forma, a junção de muitas habilidades forma alguém competente, e a ausência de habilidades impede que a competência se materialize. Logo, a BNCC aponta que, para que alguém se torne hábil no universo da linguagem, precisa ter inúmeras habilidades na fala, na escrita, na língua em geral. Neste sentido, a BNCC intenciona que a escola desenvolva um aluno competente no uso da língua/linguagem em sociedade.

1.3 PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA SEMED/MANAUS

Nesta seção, apresentaremos a proposta do Currículo Escolar Municipal de Manaus para os anos finais (9º ano) no componente de Língua Portuguesa no que diz respeito a questões referentes as recomendações do trabalho com as competências necessárias para o trabalho com a argumentação em sala de aula.

Figura 1 - Currículo Escolar Municipal



Fonte: SEMED/MANAUS, 2022

O Currículo Municipal de Manaus, que é o documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), articula-se à BNCC, apontando um trabalho voltado ao ensino do desenvolvimento de competências, pois, como é apregoado no documento:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2018, p.16).

Baseado nesta perspectiva, o Currículo Escolar Municipal de Língua Portuguesa alinha-se às competências gerais, às competências específicas de linguagens para o ensino fundamental e às competências específicas de Língua Portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental, conforme apontam as figuras a seguir:

Quadro 5 - Competências gerais

COMPETÊNCIA	O QUÊ	PARA
CONHECIMENTO	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com/para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
REPERTÓRIO CULTURAL	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais.	Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural.
COMUNICAÇÃO	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica.	Expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
CULTURA DIGITAL	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação	Comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos,

	de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).	resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
TRABALHO E PROJETO DE VIDA	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências.	Entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
ARGUMENTAÇÃO	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional.	Compreender-se na diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
EMPATIA E COOPERAÇÃO	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Fazer-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
RESPONSABILIDADE E CIDADANIA	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade,	Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

	flexibilidade, resiliência e determinação.	
--	--	--

Fonte: Currículo Escolar Municipal de Língua Portuguesa Anos Finais, 2022, p.3.

Assim como na BNCC são definidas 10 competências gerais para o ensino de língua portuguesa, no Currículo Escolar Municipal, também é, sendo a competência 7 a que nos interessa para nossa investigação, por tratar sobre argumentação:

Quadro 6 - Competência da Argumentação

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

Fonte: Currículo Escolar Municipal de Língua Portuguesa Anos Finais (2022).

Constatamos neste documento que a competência referente a argumentação vem com a mesma redação apresentada na BNCC, que destaca a capacidade dos discentes de argumentar com base em fatos, evidências de maneira consistente para formular, negociar, defender ideias, construir acordos coletivos, sempre levando em consideração os direitos humanos, consciência socioambiental, responsabilidade, ética no cuidado consigo mesmo, com o próximo e também com o planeta. Neste sentido, argumentar vai além das questões linguísticas, envolve também os aspectos extralinguísticos, que trazem para as discussões o contexto de mundo em que os alunos estão inseridos.

Em consonância às competências gerais, organizam-se seis competências de Língua Portuguesa explicitadas na tabela a seguir:

Quadro 7 - Competências de Língua Portuguesa para o trabalho em sala de aula

- | |
|---|
| 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. |
|---|

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e projetos autorais e coletivos.

Fonte: Currículo Escolar Municipal de Língua Portuguesa Anos Finais (2022).

Alinhando-se à BNCC, novamente no currículo municipal da SEMED, constatamos a mesma redação. Assim, destas seis competências de Língua Portuguesa, em nossa pesquisa, destacamos a número quatro, que diz respeito à utilização de distintas formas de linguagens e objetiva defender “pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo”. E, mais uma vez, o discurso defendido na competência selecionada para nosso trabalho conduz o discente a refletir e defender seu ponto de vista, levando em consideração o outro e o contexto social ao qual pertence. Neste panorama, inclui-se a consciência ambiental, pois é um tema muito relevante para a sociedade em geral, visto que seus efeitos podem ser devastadores para o planeta. Logo, respeitar o meio ambiente é também respeitar o direito do outro.

Colaborando com as competências gerais e com as competências de Língua para o trabalho em sala de aula, apresentamos também as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental na tabela a seguir:

Quadro 8 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. 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 pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Currículo Escolar Municipal de Língua Portuguesa Anos Finais (2022).

Quanto às competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, destacamos para nossa investigação a número 3, que sugere aos alunos, através das atividades de leitura, escuta, escrita “[...] a compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (Manaus, 2022, p.3), porque se acredita, que, nas interações verbais, com os demais colegas de sala de aula, os discentes terão a oportunidade de construir e reconstruir seus discursos argumentativos como um processo contínuo de aprendizagem coletiva.

O currículo de Língua Portuguesa do 9º ano da Semed/Manaus traz similaridades ao que preceitua a BNCC quanto às competências gerais, competências de Língua Portuguesa e competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, além de também apresentar os campos de atuação, os objetos do conhecimento.

O PERCURSO TEÓRICO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Neste capítulo iremos abordar as bases teóricas que fundamentam nosso estudo quanto aos aspectos da linguagem. Traremos uma discussão sobre o conceito, método e ensino de gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin e o Círculo. Antes da discussão, propriamente dita, trouxemos uma abordagem da linguagem na perspectiva interacionista da linguagem em Bakhtin.

2.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN E O CÍRCULO

Bakhtin é um filósofo da linguagem. Através de seus estudos, somos levados a refletir sobre a língua/linguagem, perpassando os campos linguísticos e se infiltrando nos campos extralinguísticos, aspectos fundamentais nos estudos bakhtinianos. O primeiro porque organiza a estrutura interna de um texto e o segundo vai além das questões estruturais, considerando outros elementos inerentes à linguagem, que ajudam na compreensão dos enunciados.

A teoria bakhtiniana não nos apresenta uma proposta metodológica pronta e sim orientações para serem encontradas dentro do objeto de análise, uma vez que é seu objeto de estudo que definirá a melhor metodologia a ser utilizada e não o contrário. Nesta abordagem, o autor mistura a práxis com o conhecimento baseado no diálogo, nas relações da alteridade, ou seja, nas relações sociais entre os sujeitos.

Baseando-se na concepção de Bakhtin e o Círculo, Koch (2002) destaca a língua como um lugar de interação em que o sujeito tem um papel ativo nessa atividade. A abordagem interacionista da linguagem destaca seu uso social na construção do conhecimento. Nesta perspectiva, a cognição deixa de ser uma construção individual e torna-se uma construção social, uma vez que são nas interações sociais que emergem os sentidos, de forma coletiva.

Ainda tratando sobre a linguagem, Campos (2016), embasada na teoria bakhtiniana, “propõe um estudo da linguagem enquanto atividade comunicativa, não comprometida somente com forma ou classificação, mas como um campo interativo formado por gêneros de diferentes esferas da atividade humana” (p.127). Portanto, segundo a autora mencionada, “ao abordar os signos verbais, seja na sua dimensão oral ou escrita, a orientação para o outro e o diálogo entre consciências estabelecem-se como elementos indispensáveis aos estudos da linguagem” (Campos, 2016, p.127).

Morato (2011, p.330-332) destaca que “Bakhtin vincula as interações verbais às interações sociais mais amplas, relacionando a noção não apenas com as situações face a face, mas às situações enunciativas, aos processos dialógicos, aos gêneros discursivos, à dimensão

estilística dos gêneros”. A autora acrescenta que “na perspectiva bakhtiniana, a interação verbal é a ‘realidade fundamental da língua’, e o discurso o modo pelo qual os sujeitos produzem essa interação, um modo de produção social da língua”. Em face do exposto, compreende-se que o sujeito se constitui na e pela linguagem, por intermédio da interlocução que estabelece com o outro. Assim, o conceito de diálogo na reflexão de Bakhtin se caracteriza como um “duplo dialogismo”:

O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (Bakhtin, 1997, p.195).

Nessa perspectiva dialógica, os discursos se materializam por meio dos textos. Entendendo-se, por conseguinte, que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (Bakhtin, 2003, p.261) - consoante ao que aponta Koch (2002), o texto é o lugar, o meio em que a interação é realizada. Logo, o texto é considerado uma atividade de interação comunicativa, “um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes” (Marcuschi, 2002. p. 19-36).

2.2 O DISCURSO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

A linguagem faz parte do ser humano de tal forma que isto o diferencia dos outros animais, permitindo, assim, a produção, o desenvolvimento e a compreensão da língua e outras manifestações. Neste sentido, a língua/linguagem só acontece através do discurso. O discurso é concretizado por meio dos textos diversificados que circulam na sociedade.

A construção de um discurso leva em consideração seus interlocutores e ideologias das classes sociais as quais pertencem. O discurso e o direcionamento do sentido atribuído a ele estão relacionados aos posicionamentos ideológicos do sujeito do discurso, uma vez que a ideologia tem uma forte característica de alterar sua existência no âmago de seu modo de operar, viabilizando a construção de uma rede de sentido, ou seja, aquilo que permite as palavras possuírem significação (Orlandi, 1999).

Para Gregolin (1995):

A ‘ideologia’ é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa

a ordem social. Assim, a linguagem é determinada, em última instância, pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua (Gregolin, 1995, p. 17).

Entendemos, dessa forma, que tudo referente à linguagem é necessariamente ideológico e o lugar que se concretiza essa ideologia é o discurso. Logo, o discurso não é meramente um ato social nem tampouco individual, mas sim intrínseco aos grupos sociais e políticos em que os sujeitos fazem parte. Os discursos presentes na sociedade são carregados de sentidos e cada grupo social tenta validar seus atos discursivos. Com isso, há uma disputa incessante entre os discursos no intuito de torná-los mais corretos e “apagar” os demais. Isso ocorre principalmente com os discursos das classes dominantes, que passam a ser hegemônicos e tidos como absolutos. Nestes embates ideológicos surgem as formações discursivas.

Narzetti e Ferro (2019) apontam que as formações discursivas são elementos que integram as formações ideológicas, ou seja, estruturam o que poderia ou não ser dito, funcionam como um determinante de critérios para um discurso ser proferido. Por exemplo, um professor de uma escola pública na qual encontra vários problemas estruturais fica indignado e começa a protestar nas redes sociais por melhores condições de trabalho, no entanto este mesmo professor meses depois foi nomeado gestor desta mesma escola e a partir de então não terá a mesma liberdade em protestar pelos problemas sem correr o risco de perder o cargo. Neste caso, o discurso deste sujeito foi limitado e até mesmo “silenciado” devido a sua mudança de posição de poder.

A língua é a base material que concretiza as formações discursivas. Neste sentido, dá margem a diversas construções diferentes. Por isso, falantes de uma mesma língua podem ter discursos diferenciados: há discursos machistas, feministas, racistas, homofóbicos entre outros. Logo, os discursos são sócio-históricos, porque em cada sociedade e período de tempo existirão diversas formações discursivas.

Bakhtin definiu a linguagem levando em conta o materialismo organizador estruturante de um pensamento discursivo, levando-nos a pensar a linguagem numa concepção materialista, pois, por meio dela, o sujeito se constitui. O discurso materialista interfere nas nossas práticas sociais. Assim, um texto pode materializar um discurso e assumir um sentido quando é direcionado a determinada formação discursiva (Souza, 2006).

2.2.1 Os Gêneros do Discurso em Bakhtin e o Círculo

Os gêneros do discurso são um conceito central na teoria de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin. Segundo a teoria deste grupo de estudiosos, os gêneros do discurso são tipos de enunciados que possuem características específicas de estrutura, estilo, conteúdo e propósito comunicativo. Esses gêneros são influenciados pelo contexto social, cultural e histórico em que são produzidos.

Em *Estética da Criação Verbal* (2003), Bakhtin destaca um capítulo com o título *de Os Gêneros do Discurso*. No início desta seção, o autor discute sobre o problema e a sua definição, enfatiza que o enunciado é algo de natureza geral, isto é, toda vez que nós falamos, que escrevemos, nós realizamos enunciados que são elaborados de maneira relativamente estáveis e os denomina de gêneros do discurso. Ele explica que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (2003, p.283). Partindo dessa reflexão, “nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gêneros, que são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais entre os participantes da comunicação” (2003, p.283). Bakhtin amplia a discussão falando que

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 279).

Além disso, expõe que acerca dos gêneros discursivos e das dificuldades de se estabelecerem critérios que se possa dizer que um determinado enunciado é um gênero discursivo. Ele começa o texto falando dos três elementos constitutivos do enunciado:

1 - Conteúdo temático – sobre o que trata o texto. Por exemplo, ao nos depararmos com uma redação que aborda o racismo, constataremos que o conteúdo temático será o racismo.

2 - Construção Composicional – é a estrutura geral do texto. Se nós pensarmos na estrutura de uma redação com introdução, desenvolvimento e uma conclusão, podemos dizer que se trata da estrutura ou forma composicional.

3 - Estilo - são as escolhas lexicais, gramaticais, fraseológicas que usamos ao enunciar. Assim, quando o falante ou escrevente escolhe uma determinada forma gramatical, tempo verbal, as escolhas fraseológicas ou opta por períodos simples ou compostos, pelos períodos em ordem direta ou indireta está deixando claro seu estilo de falar ou modo de escrever um determinado gênero mais formal ou mais informal.

Neste aspecto, ainda é importante considerar que para Bakhtin estes três elementos estão indissoluvelmente indissociáveis, há uma verdadeira relação entre conteúdo temático, construção composicional e o estilo (Bakhtin, 2003). No entanto, nossos enunciados só se concretizam em formas típicas, que são os gêneros do discurso. Portanto, os gêneros discursivos são os modos típicos em que os enunciados são materializados. Nesse sentido, se toda fala, todo texto se realiza por meio de um gênero do discurso, nós temos inúmeros gêneros discursivos orais e escritos:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a 280 diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). Ficaríamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo: com efeito, como colocar no mesmo terreno de estudo fenômenos tão díspares como a réplica cotidiana (que pode reduzir-se a uma única palavra) e o romance (em vários tomos), a ordem padronizada que é imperativa já por sua entonação e a obra lírica profundamente individual, etc.? A diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes. Provavelmente seja esta a explicação para que o problema geral dos gêneros do discurso nunca tenha sido colocado. Estudaram-se, mais do que tudo, os gêneros literários. Mas estes, tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza verbal (linguística). (Bakhtin, 2003. p.262)

A diversidade dos gêneros do discurso remeteria a uma grande dificuldade em compreendê-los, por isso Bakhtin os organizará e apontará os aspectos da realização verbal. Para pensar na diversidade de gêneros, ele falará da distinção entre os gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários.

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo) (Bakhtin, 2003. p.262).

Segundo Bakhtin, os gêneros primários (simples) são aqueles que têm um vínculo imediato com a realidade concreta, ou seja, estão fortemente ligados à realidade extraverbal, que está além do texto e da fala. Eles estão bastante relacionados com que Bakhtin define de cronotopo, isto é, com aquele lugar/espço, com aquele tempo em que o gênero é realizado. Já os gêneros secundários (complexos) não têm essa ligação forte com o tempo e o espaço como os primários, ao passo que podem ser ressignificados ao longo do tempo, como por exemplo, um romance que pode ter uma abordagem diferenciada ao longo do tempo. Os gêneros secundários são ideologicamente mais elaborados, porque o autor teve mais tempo para sua elaboração, pode tratar de temas que são tratados nas altas esferas ideológicas, jurídicas entre outros.

Na mesma linha de pensamento bakhtiniana, os autores Schneuwly e Dolz fazem um resumo dos elementos que ajudam na identificação dos gêneros:

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo, construção composicional;
- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 25).

Já Marcuschi (2002, p. 22-23) destaca que “[...] gênero textual [...] se refere aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Neste aspecto, os gêneros caracterizam-se como práticas sociais da linguagem e devem ser usados nas mais diversas situações de interação. Bronckart (2003, p.103) enfatiza que “a

apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Sendo assim, quanto mais nós conhecermos e dominarmos os gêneros “mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” Bakhtin (2003, p.285). Discurso esse que vem carregado de intencionalidades, pois sabemos que não existem discursos neutros, uma vez que a comunicação carrega as ideologias de cada um.

Para Bakhtin, os gêneros do discurso não devem ser entendidos apenas como formas fixas e estáticas, mas como fenômenos dinâmicos e em constante transformação. Eles refletem as práticas discursivas de uma comunidade em um determinado momento histórico e estão sujeitos a mudanças e variações à medida que a sociedade evolui.

Uma das contribuições mais importantes de Bakhtin é a ideia de que os gêneros do discurso não existem isoladamente, mas em relação uns com os outros. Eles formam uma rede de interações, em que um gênero pode influenciar ou ser influenciado por outros gêneros. Essa interação entre os gêneros contribui para a construção do sentido e para a compreensão mútua entre os falantes.

Além disso, os gêneros do discurso estão intrinsecamente ligados às relações de poder e às diferentes vozes sociais presentes na sociedade. Eles refletem as posições sociais, os valores, as ideologias e as identidades dos grupos que os utilizam. Portanto, a análise dos gêneros do discurso também envolve uma reflexão sobre as relações de poder e sobre os aspectos sociais, culturais e políticos que permeiam a interação verbal (Silva, 2018).

No campo educacional, a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin tem sido aplicada no ensino de língua materna. Ao levar em conta os gêneros do discurso em sala de aula, os professores podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades comunicativas mais amplas e contextualizadas, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda dos diferentes tipos de textos e das práticas sociais em que estão inseridos. Isso permite que os estudantes se tornem falantes mais competentes e críticos, capazes de se engajar efetivamente em diferentes esferas discursivas.

2.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE ARGUMENTAÇÃO

Aqui neste trabalho lançamos mão de alguns autores renomados para traçarmos uma importante discussão a respeito da “Argumentação”, uma vez que nesta investigação busca-se

o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos participantes. Daí a relevância de uma sustentação teórica para problematizarmos “o poder de argumentar” em diversas situações reais de nossas vidas, afinal, quem nunca ouviu dizer que a melhor forma de se resolver situações conflituosas seria por meio de diálogos? Encontrar as palavras certas, um discurso convincente poderia levar a pacificação. Neste sentido, um discurso bem elaborado pode convencer o outro em uma tomada de decisão. É neste contexto que se insere o poder da argumentação. Nesta perspectiva, compreender os diversos desdobramentos envolvidos no processo da argumentação tornam-se necessários para alcançarmos os propósitos definidos para este estudo.

Carmo Neto (1996), em seu livro *Metodologia Científica para Principiantes*, trata sobre a argumentação no capítulo denominado *Como Argumentar Persuasivamente*. Neste o autor afirma que “argumentar significa influenciar, persuadir, convencer o leitor ou o ouvinte” [...], procura-se principalmente formar uma opinião do leitor ou ouvinte. Diante disso, tenta-se convencê-lo de que a razão está com o emissor e de que este está de posse da verdade” (p.189). Ademais, aponta a estruturação da argumentação formal defendendo que pode ser dividida em partes, e cada parte é constituída de forma linear, progressiva e persuasiva, conforme sinaliza o seguinte procedimento:

a) proposição é uma declaração, uma tese ou uma opinião. Tratando-se de contestar ou refutar, evidentemente que a declaração deve ser atribuída a outrem. A forma verbal varia, mas em geral ela pode ser facilmente captada porque diz algo do tipo: 'dizem que... ', "beltrano afirmou que -, muitos acreditam que...", há uma opinião generalizada sobre...", alguns estão certos de...", e assim por diante.

b) há uma concordância parcial do autor em reconhecer que, em certos casos excepcionais, é possível que a inflação caia, e portanto que a restrição (ou enxugamento) monetário seja um corretivo eficaz. É conveniente frisar que isso se dá em certos casos, em certa medida, em condições muito especiais, em porções medicamentosas, homeopáticas e as- sociadas a outras políticas também drásticas e abrangentes. A concordância parcial reflete assim uma atitude natural do espírito, em face de certas ideias ou teses poderem também divergir. Neste caso, basta encará-las como uma medalha de face dupla, ou, de outro ponto de vista particular, basta atentar para certas circunstâncias, certos fatores. Assim, é natural admitir-se que, em certos casos particulares, a restrição monetária é necessária. Neste caso, a feição verbal ou escrita reporta-se ao seguinte teor discursivo: é verdade (é certo, é evidente, é indiscutível) que em certos casos, é possível que, em certas circunstâncias ela não seja necessária, alguns parecem ter razão ao contestarem que, entre outras. Em seguida, Juntam-se as razões, provas, fatos, exemplos de casos particulares que parecem confirmar a tese que adiante se vai contestar (países em vias de desenvolvimento, ineficácia de outros instrumentos mais poderosos, aceleração, persistência ou recrudescimento da inflação). Mas, para se conseguir adesão da audiência, é preciso mais argumentos favoráveis à tese apresentada e, por isso, é preciso saber dosar ou restringir sem encobrir ou tornar irrelevantes os exemplos dados. Sem essa cautela, corre-se o risco de ser contraditório ou de oferecer as melhores razões à parte contrária. O alvo da argumentação fracassa e o tiro sai pela culatra", ou a emenda sai pior que o próprio soneto. Entretanto, pode ser que ado haja, ou seja possível que não se encontrem razões para a concordância parcial. Neste caso, o indicado a contestação direta.

c) a contestação ou refutação é o cerne deste tipo formal de argumentação. A contestação também tem uma feição típica ao opor argumentos favoráveis precedentes, aqueles contrários que lhes correspondem, não raro, a contestação dá-se assim: "mas, por outro lado "entretanto, na maioria dos casos a restrição monetária não é um método condenável, porque, e assim por diante. Seguem-se os argumentos da contestação. As provas neste caso devem ser bem mais fortes do que as usadas na concordância parcial. Observe-se que há na concordância parcial um pensamento concessivo. Pois, ao se afirmar que é certo que há uma necessidade absoluta de se definir claramente em que extensões ou condições se concorda, e, ao mesmo tempo, preparar-se o espírito do leitor (ou ouvinte) para a restrição (contestação, discordância ou objeção parcial) que se vai enunciar a seguir \O uso de 'embora ou de 'entretanto' pode ser a chave: Embora a restrição monetária seja eficaz para as economias mais fechadas economicamente, ela pode ser a solução no caso de uma economia aberta e diversificada;

d) a conclusão é o fechamento do argumento. Não pode haver argumento sem conclusão, que decorre naturalmente das provas e argumentos apresentados. É fácil se perceber uma conclusão pelos termos: 'logo', 'portanto', 'por consequência', 'assim' ou de forma que, só para citar alguns. Tais elementos encabeçam parágrafos ou ideias que se seguem (argumentação por refutação) ou se confirmam (o teor da proposição): "logo, a restrição monetária não é a solução para a inflação" (Carmo Neto, 1996, p.204-206).

Carmo Neto (1996) sugere que “o tamanho da argumentação depende da complexidade do assunto, das implicações de uma ideia, da complexidade das próprias ideias desenvolvidas, do grau de abstração envolvido em cada estágio, e da finalidade que se está refutando” (p.206).

Em *A Arte de Argumentar – Gerenciando Razão e Emoção*, Antônio Suarez Abreu em seu capítulo – *Argumentar, Convencer e Persuadir* nos aponta que a argumentação envolve dois processos. O primeiro seria o convencimento e o segundo a persuasão. Logo, argumentar seria “a arte de convencer e persuadir. CONVENCER é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa VENCER JUNTO COM O OUTRO (com + vencer) e não contra o outro” (2021, p.25). Quanto à persuasão, o autor aponta que “PERSUADIR é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro”.

Abreu (2021) continua o capítulo questionando em que CONVENCER se diferenciaria de PERSUADIR. Então, explica que “Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir” (p.25). Entendendo-se, assim, que persuadir pessoas é levá-las a fazer algo que almejamos que elas realizem, ou seja, que elas tomem consciência que precisam tomar uma atitude e agir. Contudo, ressalta-se que não se trata de “manipulação”, mas sim de tornar-se um sujeito atuante frente àquilo que precisa ser feito.

Muitas vezes, conseguimos convencer as pessoas, mas não conseguimos persuadi-las. Podemos convencer um filho de que o estudo é importante e, apesar disso, ele continuar negligenciando suas tarefas escolares. Podemos convencer um fumante de

que o cigarro faz mal à saúde, e, apesar disso, ele continuará fumando. Algumas vezes, uma pessoa já está persuadida a fazer alguma coisa e precisa apenas ser convencida. Precisa de um empurrãozinho racional de sua própria consciência ou da de outra pessoa, para fazer o que deseja. É o caso de um amigo que quer comprar um carro de luxo, tem dinheiro para isso, mas hesita em fazê-lo por achar mera vaidade. Precisamos apenas dar-lhe uma “boa razão” para que ele faça o negócio. Às vezes, uma pessoa pode ser persuadida a fazer alguma coisa, sem estar convencida. É o caso de alguém que consulta uma cartomante ou vai a um curandeiro, apesar de, racionalmente, não acreditar em nada disso (Abreu, 2021, p.26).

Nesta discussão, Abreu (2021) nos esclarece que convencer e persuadir são essenciais na arte de argumentar. Vimos que convencer é fazer com que nosso auditório concorde com o que pensamos, embora esta adesão às nossas ideias nem sempre seja o suficiente. Neste caso, entra o ato de persuadir, no qual após o convencimento virá o agir. Tentaremos fazer com que nosso auditório aja de acordo com nossas pretensões.

José Luiz Fiorin, em sua obra *Argumentação* (2022), defende que todo discurso é argumentativo; uns apresentam essa característica mais claramente (como o discurso político e o discurso publicitário) e outros mais implicitamente (como o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). Essa dimensão argumentativa do discurso acontece

[...] porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem. Se como ensinava Bakhtin, o dialogismo preside à construção de todo discurso, então um discurso será uma voz nesse diálogo discursivo incessante que é a história. Um discurso pode concordar com outro ou discordar de outro. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda dialética é a exposição de uma tese e sua refutação (Fiorin, 2022, p.11).

Nessa assertiva, o autor explicita que a argumentação seria uma ação verbal em que os sujeitos do discurso travam uma batalha para convencer pessoas e/ou todo um auditório que sua tese é a mais aceitável e assim “influenciar” as outras. Logo, as construções argumentativas acontecem nas interações sociais. Ele também aponta que o aparecimento da argumentação está ligado ao aparecimento da própria sociedade, nem tudo que é decidido em uma sociedade é decidido por meio da força. De modo que ao “abdicar do uso da força para empregar a persuasão o homem se torna efetivamente humano” (Fiorin, 2022, p.13). Com o surgimento das primeiras democracias surge também um contexto no qual o cidadão é chamado a resolver as questões da cidade, então neste momento surgem os primeiros tratados de argumentação, onde se ensinavam a arte da persuasão.

Além disso, Fiorin (2022) discute em seu livro as bases da argumentação, as principais organizações discursivas utilizadas na argumentação, ou seja, os tipos de argumentos, traz as bases teóricas de alguns autores clássicos, como Aristóteles. Inclusive, quando afirma que todo enunciado é argumentativo, baseia-se nos estudos da teoria da argumentação de Ducrot e Anscombre, que tratam a argumentação como o estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que a expressam, referindo-se a um domínio pragmático semântico, uma vez que não basta que se foque no aspecto frasal ou verbal, visto que uma determinada frase faz parte de um contexto e é esse aspecto contextual que irá contribuir para a produção de sentidos. No entanto, este elemento linguístico – a frase – pode produzir em contextos diferentes outros sentidos, levando-se em consideração as circunstâncias da enunciação, que são mobilizadas para explicar o sentido real de uma ocorrência particular de um enunciado. Já os argumentos “são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese” (Fiorin, 2022, p.21).

Ruth Amossy, em sua obra *A Argumentação no discurso* (2020), discute os funcionamentos da linguagem e propõe um modelo de análise discursiva. Logo no prefácio do livro afirma que “o discurso procura sempre produzir um impacto sobre seu público. Esforça-se, frequentemente, para fazê-lo aderir a uma tese: ele possui, então, uma visada argumentativa” (p.7). A autora vai além e aponta que o discurso, “mais modestamente, procura modificar a orientação dos modos de ver e de sentir: nesse caso ele possui uma dimensão argumentativa” (Amossy, 2020, p.7).

A autora também traz a concepção de que “é importante compreender, simultaneamente, como o discurso faz ver, crer e sentir e como ele faz questionar, refletir, debater. Na prática linguageira estas duas tendências estão intimamente ligadas e são, por vezes, indissociáveis” (p.11).

É por isso, que a teoria da argumentação no discurso – explorando não somente a visada, mas também a dimensão argumentativa da fala – deseja cobrir um vasto inventário de discursos que ora conquistam a opinião, ora simplesmente orientam o olhar. Nesta perspectiva, considera-se que, na relação intersubjetiva, a fala eficaz não é somente aquela que manipula o outro, pois ela é também aquela que compartilha do raciocínio e do questionamento. (Amossy, 2020, p.11)

Neste sentido, a autora vai propor uma perspectiva teórica e de análise argumentativa mais abrangente, numa tentativa de fazer uma abordagem sociodiscursiva da argumentação que estuda as modalidades diversas da ação e da interação da linguagem dentro de uma linguística do discurso. Assim, apresenta a análise argumentativa como um ramo da AD “na medida em que se deseja esclarecer os funcionamentos discursivos, explorando uma fala situada e, pelo

menos, parcialmente sujeita a coerções” (Amossy, 2020, p.11). Amossy (2020) deixa claro que a fala relaciona-se a um lugar social e a quadros institucionais; as opiniões e as crenças que circulam na época são fatores que constroem o discurso; orador e auditório não estão na origem do discurso, pois são atravessados pelas ideias preconcebidas e evidências de uma época e, portanto, condicionam-se as possibilidades de seu tempo.

Podemos perceber que os autores citados aliam a argumentação com a vida em sociedade, para a qual a palavra é usada para persuadir ou convencer o outro de que suas opiniões, seus pontos de vistas são os mais aceitáveis para uma determinada situação - o que pode influenciar os interlocutores para concordar ou refutar a tese apresentada por quem a defende. A constituição dos argumentos surge a partir da intencionalidade do que se pretende com o outro, pois ela é realizada em um duplo dialogismo (Bakhtin, 2003), isto é, vai se compondo a partir e com as diversas vozes dos atores sociais. Logo, o discurso argumentativo é sócio histórico e ao longo do tempo ganha novas identidades na construção de novos sujeitos em novos espaços/lugares. Vamos nos “reconstruindo discursivamente”.

2.3.1 O Discurso Argumentativo no Ensino de Língua Portuguesa – O trabalho com a Oralidade em Sala de Aula

Ter o domínio da linguagem, tanto oral quanto escrita, é um dos fatores imprescindíveis para o exercício da cidadania. A partir do domínio da língua é que o sujeito adquire seus conhecimentos e alcança condições efetivas para se expressar, defender suas ideias, argumentar sobre pontos de vista, compartilhar posições e ser um cidadão ativo (Contri et al, 2015, p.1).

A língua, nessa perspectiva, insere-se como uma prática discursiva dentro de um contexto de uma prática social em que os interlocutores direcionam suas intencionalidades. Neste sentido, a oralidade suscita dimensões interacionistas e sociodiscursivas que construirão o sujeito do discurso.

Marcuschi e Dionísio (2007) apontam que o trabalho com a oralidade deve ser compreendido a partir das ações pedagógicas nas quais os gêneros discursivos orais são tomados como objetos de aprendizagem, destacando suas características constitutivas e oportunizando aos alunos um ensino significativo que subsidie suas práticas sociais em suas vivências diárias. Em consonância a essa assertiva, a BNCC (2018, p.78) sinaliza que o eixo da oralidade

[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de

poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras.

Entretanto, a realidade nas aulas de Língua Portuguesa mostra que é notório o destaque para os eixos da leitura e escrita, ao passo que o trabalho com a oralidade fica em segundo plano, confundindo-se com práticas de oralização, que restringe o trabalho oral em sala de aula às atividades cotidianas de leitura e discussão de textos entre os alunos, correção de exercícios, conversas informais. Logo, a linguagem oral não é de fato trabalhada como objeto de ensino, mas sim como uma face “mascarada ou equivocada” sempre atrelada aos outros eixos. Fato que faz com que a oralidade não seja aperfeiçoada pelos estudantes.

A BNCC (2018, p.79) assinala que a oralidade “envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.”

O documento ainda aponta que o tratamento das práticas orais compreende:

Quadro 9 - Práticas orais segundo à BNCC

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos	• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros,

linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: BNCC, 2018.

Em consonância com a BNCC (2018), o Currículo Municipal da SEMED/Manaus de Língua Portuguesa do 9º ano orienta o trabalho com a oralidade em sala de aula levando em consideração os campos de atuação, pois essa divisão por campos, no componente de Língua Portuguesa, tem “uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BRASILb, 2018, p.85). O quadro a seguir aponta as habilidades a serem desenvolvidas:

Quadro 10 - Campo de atuação na vida pública e campo jornalístico midiático

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO
Oralidade	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta

	diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social.
	(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda social, dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.	
	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.	

Fonte: Currículo Municipal de Língua Portuguesa, 2022, p.100.

Nessa conjuntura, a oralidade como uma prática de linguagem pretende, no campo de atuação da vida pública, desenvolver a habilidade de:

(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar (BRASILb, 2018, p.100).

Para se alcançar tal habilidade, sugere-se trabalhar os objetos do conhecimento relacionados à escuta, apreensão do sentido geral dos textos, apreciação, réplica e produção/proposta.

Já no campo jornalístico-midiático o trabalho com a oralidade sugere desenvolver as habilidades de

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

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

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. (Brasil, 2018, p.100)

Neste intuito, os objetos do conhecimento preveem a participação em debates orais de temáticas controversas que sejam do interesse dos alunos e socialmente relevantes, tendo como foco o discurso argumentativo que pretende convencer o interlocutor a respeito de determinado ponto de vista. As atividades argumentativas podem ser realizadas de várias maneiras entre elas e trazer o gênero para o mais próximo da realidade do aluno para que aquele ensino tenha sentido e seja facilitada a compressão do texto em estudo.

2.3.1.1 O Gênero Discursivo Debate como Eixo de Ensino da Oralidade em Sala de Aula

Embora pratiquemos a oralidade em vários contextos de uso da língua de forma espontânea, no ambiente escolar, as práticas de ensino desta modalidade ainda se limitam a funções subjacentes à leitura e à escrita. Schneuwly (2004) alerta que as escolas vêm trabalhando a oralidade apenas nas atividades rotineiras: correções de exercícios, leitura de diferentes textos, esclarecimentos de dúvidas entre outras. Não destacam o processo do dizer/ouvir com os discentes. O autor defende que o ensino do gênero oral na escola deve

[...] levar os alunos das formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediatas. [...] As formas visadas são mais impostas do exterior – e implicam, então, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las; são em (grande) parte, pré-definidas, “pré-codificadas” pelas convenções que regulam e que definem seu sentido institucional. É precisamente o quadro institucional, no caso, a escola, que produz e pressupõe, para seu funcionamento, modos de comunicação mais fortemente formalizados e convencionizados – em todo caso, para aqueles oficialmente reconhecidos, o que não exclui, evidentemente, a continuação paralela dos outros modos cotidianos. (Schneuwly, 2004, p. 143)

Partindo deste pressuposto que a escola deve explorar os gêneros orais, nossa pesquisa selecionou o debate para darmos ênfase no trabalho com a oralidade nas aulas de língua portuguesa, transformando-as em um espaço de interação verbal, na qual os alunos seriam instigados a se posicionarem diante de temas relevantes e polêmicos e assim, aperfeiçoarem as capacidades argumentativas que já possuem.

Dolz, Schneuwly e Di Pietro (2004, p.214) apontam que o trabalho em torno do debate ocorre destacando as seguintes considerações:

- o debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um processo de descoberta;
- esse gênero pertence claramente às formas orais da comunicação (o que não significa que a escrita esteja aí totalmente ausente) e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções etc.;
- o debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguísticos (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade);
- além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar.

Quanto aos tipos de debates, Dolz, Schneuwly e Di Pietro (2004, p.215) levam em consideração alguns fatores como: a situação comunicativa, o conteúdo e o objetivo da discussão. Os autores definem três formas de debate para serem trabalhados em sala de aula:

- o debate de opinião de fundo controverso, que diz respeito às crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria [...]. Por meio das confrontações e deslocamentos de sentido que permite e suscita, o debate representa aqui um poderoso meio não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou de transformá-la;
- o debate deliberativo, no qual a argumentação visa a uma tomada de decisão, é necessário a cada vez que há escolhas ou interesses opostos; aqui também, diante da necessidade de ação, o debate – concebido, entre outros aspectos, como explicitação e negociação dos motivos de cada um – pode permitir traçar soluções originais, que integram posições anteriormente opostas.
- o debate para resolução de problemas. A oposição inicial é aqui da ordem dos saberes, dos conhecimentos, ou, antes, dos saberes ou dos saberes parciais: uma solução existe, mas ela não é conhecida e é preciso elaborá-la coletivamente, explorando as contribuições de cada participante. A aposta escolar é de aumentar as capacidades dos alunos para gerir a busca de soluções, formulando as suas e escutando as dos outros, a fim de tirar partido do conjunto dos saberes distribuído no grupo de debatedores (Dolz; Schneuwly; Di Pietro, 2004, p.215-216).

Para os autores mencionados (Dolz, Schneuwly e Di Pietro), entre os três tipos de debates, a proposta do debate de opinião de fundo controverso lhes parecia menos revestida “em atividades específicas de sala de aula, a menos dependente de programas próprios de cada escola e, conseqüentemente, a mais fácil de trabalhar por si mesma, como objeto de um trabalho específico” (Dolz, Schneuwly e Di Pietro, 2004, p.215). Eles também apontam quatro dimensões que podem levar à escolha de um tema para os debates:

- uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
- uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito do cotidiano e que comporte aprendizagens (Dolz, Schneuwly e Di Pietro, 2004, P.225).

Em nosso estudo, resolvemos destacar o debate de opinião por acreditarmos que este seria um instrumento de compreensão de temas controversos pelos discentes. Logo, abriria espaços para as interações comunicacionais e as construções argumentativas para o convencimento dos interlocutores, uma vez que o debate é um “[...] lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si - um motor do desenvolvimento coletivo e democrático”. (Dolz, Schneuwly e Di Pietro, 2004, p.216). Além disso, pode ser um instrumento valiosíssimo de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que o alunado saia do senso comum em relação aos temas propostos nas aulas e desenvolva a compreensão crítica.

2.3.1.2 A Sequência Didática Como Instrumento Organizador para o Ensino da Oralidade

Zabala (2014), em seu livro *A Prática Educativa – Como ensinar*, destaca, na seção *As Sequências Didáticas e as Demais Variáveis Metodológicas*, que o modo de construção de sequências de atividades é determinante para que as práticas de ensino sejam diferenciadas. Logo,

Desde o modelo mais tradicional de “aula magistral” (com a sequência: exposição, estudos sobre apontamentos ou manual, prova, qualificação) até o método de “projetos de trabalho global” (escolha do tema, planejamento, pesquisa e processamento da informação, índice, dossiê de síntese, avaliação), podemos ver que todos têm como elementos identificadores as atividades que os compõem, mas que adquirem personalidade diferencial segundo o modo como se organizam e articulam em sequências ordenadas (Zabala, 2014, p.24).

O autor salienta que, ao se fazer uma análise destas sequências identificando “os elementos que as compõem, teremos consciência de que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 2014, p.24).

Em relação ao ensino de gêneros discursivos, a sequência didática tem como objetivo trazer o gênero para o mais próximo da realidade do aluno para que aquele ensino tenha sentido e seja facilitado a compressão do texto em estudo. Neste sentido, vivenciar situações reais de interação da linguagem torna o ensino significativo para os discentes. E uma das situações em trabalhar mais próximo dessa realidade são as sequências didáticas, que são atividades fáceis, médias e complexas que vão ao encontro das dificuldades dos alunos. Dolz e Schneuwly (2004) consideram o trabalho com o gênero como um mega instrumento oral e escrito de ensino e aprendizagem. Nesta abordagem,

o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 51).

Assim, tudo que está em torno da linguagem, da escuta, da fala, da escrita, do entendimento é considerado um mega instrumento, pois potencializa diversas situações comunicacionais, enunciativas, discursivas dentro do espaço escolar.

Os autores ainda apontam que os gêneros são **objetos ensino**, ou seja, um objeto do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica dizer que os gêneros precisam ser ensinados, precisam ser solidificados neste processo das práticas de linguagem.

Então, a todo momento, estamos praticando, até mesmo uma fala, discutindo ou trazendo situações que fazem com que o gênero seja colocado numa posição da língua falada. Dolz e seus colaboradores (2004) nos suscitam a pensar o trabalho com o gênero e a modificar as nossas estratégias didáticas e como vamos chegar à aprendizagem dos estudantes. É por isso que as práticas de linguagem do cotidiano são inseridas na escola como objeto de ensino para que os aprendizes possam consolidar e sistematizar essas práticas, ampliando o repertório que elas já trazem à escola.

Neste panorama, a aproximação entre professor e aluno deve ocorrer de forma interacional. A interação que acontece entre esses sujeitos conduz à construção do

conhecimento. Nesse intercâmbio é que vai ser planejado, pela sequência didática, o objeto de ensino. Os professores vão observando quais são os gêneros primários e secundários que sua turma já consolidou e quais ainda precisam ser aperfeiçoados, a partir disso, transformam estes gêneros em objetos de ensino. Neste intuito, a SD sendo um plano organizado, detalhado passo a passo, etapa por etapa, vai fazer com que esses gêneros sejam construídos enquanto conhecimento, isto é, objeto de ensino na sala de aula, visto que cada gênero discursivo exigirá um ensino adaptado a sua especificidade.

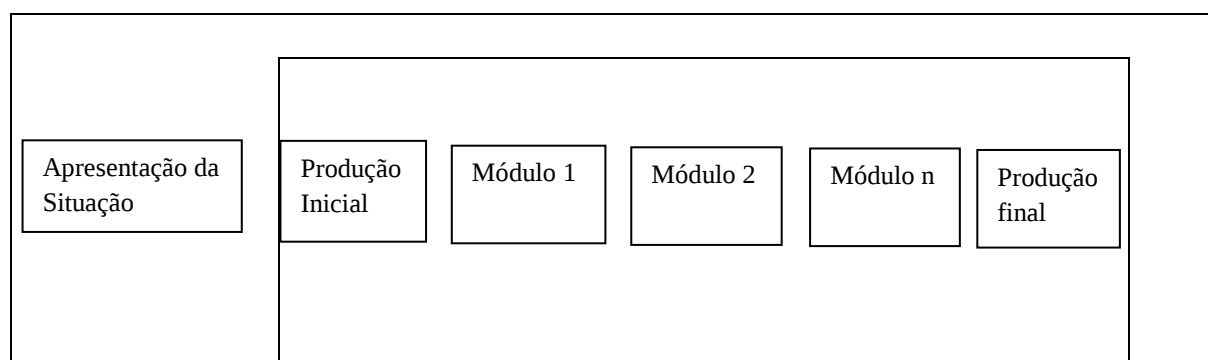
A partir deste propósito surgem os modelos didáticos de sequências didáticas, que, como apontam Dolz e Schneuwly (2004), suas construções podem levar em consideração alguns elementos como:

- certos resultados de aprendizagem esperados e expressos em diversos documentos oficiais (frequentemente, de maneira extremamente fluída e genérica);
- os conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros);
- a determinação das capacidades mostradas dos aprendizes (que, na verdade, não permitem definir uma zona proximal de desenvolvimento, mas que permitem que, pelo menos, esboçemos alguns contornos) (Dolz e Schneuwly, 2004, p.151).

Esses dados, quando relacionados entre si, formam os modelos didáticos de gêneros, apresentando as características dos gêneros para a elaboração das sequências didáticas, que para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) são denominadas como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Logo, as práticas orais e escritas necessitam ser ensinadas metodologicamente.

Pensando nisso, estes autores desenvolveram um trabalho, com sequência didática, dividido em quatro etapas, como demonstrado na figura a seguir:

Figura 2 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A primeira etapa consiste em apresentar a situação (o projeto) comunicacional a ser desenvolvida, de fato, na produção final. A segunda consiste na produção inicial. A terceira trabalha com módulos de aprofundamento do gênero escrito ou oral escolhido. Na quarta, realiza-se a produção final. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.84-91) as descreve da seguinte forma:

A apresentação da situação [...] trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: [...] A primeira dimensão é a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação comunicacional na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito. Devem-se dar indicações que respondam às seguintes questões: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? [...] A segunda dimensão é a dos conteúdos. Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. [...] Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas num âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes.

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm essa atividade. [...] Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. [...] Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para a produção final.

Nos módulos trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. [...] Trabalhar problemas de níveis diferentes. [...] Variar as atividades e exercícios. [...] Capitalizar as aquisições. Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero.

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa. [...] Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas também sempre uma parte subjetiva.

[...] O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.84-91)

Este modelo de trabalho com sequência didática tem como objetivo desenvolver nos alunos suas “capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (2004, p. 82). Com isso, possibilitando a eles dominarem com autonomia o gênero textual trabalhado. Portanto, essa proposta desenvolvida por esses estudiosos surge como uma alternativa norteadora para o trabalho docente, visto que a [...] “organização didática deve

prever sempre uma progressão das atividades em aula”, almejando alcançar os objetivos de ensino (Abreu, 2014, p.77).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de uma pesquisa norteia os processos de investigação, apontando o melhor caminho para que se possa atingir os objetivos da pesquisa e com isso possibilite que seja convalidada. Encontrar o método que se alinhe adequadamente ao objeto em estudo se torna uma tarefa imprescindível para a concretização das etapas investigativas.

Neste sentido, esta seção descreverá os passos determinados para a condução desta pesquisa científica a fim de se alcançar os objetivos e resultados esperados para tal estudo.

3.1 A ESCOLHA DA METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida está inserida na área de concentração: Teoria e Análise Linguística, na linha Língua, Ensino e Sociedade. Situa-se na Linguística Aplicada.

Como primeira etapa da investigação realizou-se a revisão bibliográfica de pesquisas na área de língua portuguesa. Nesta fase, procuramos no banco de dados de teses e dissertações da CAPES trabalhos que tivessem relação com nossa temática – o ensino da oralidade ou o gênero debate. Em seguida, lemos detalhadamente os estudos e escolhemos cinco dissertações que mais se aproximavam da nossa proposta de pesquisa, partindo, assim, para a descrição, identificação de elementos e análises de conteúdo em Bardin (2011), com o intuito de construir uma contextualização para a questão-problema e trazer subsídios teóricos/metodológicos para o embasamento de nossa investigação.

A abordagem de nosso estudo é qualitativa e se justifica, segundo Oliveira (2020), na apresentação de características que podem explicar os nexos relacionais entre o sujeito da pesquisa e suas representações sociais com o cotidiano. Matheus e Fustinoni (2006, p.21) destacam estas características:

- a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, pois não é possível separar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto sem perder de vista o significado;
- os investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;

– os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva (do particular para o geral);

Oliveira (2020) ainda afirma que estas características o diferem da pesquisa quantitativa, porque conta os significados do sujeito investigado e também o isola dos fenômenos envolvidos na causa e no efeito do problema de pesquisa.

Richardson (1999, p. 102) aponta que

o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Neste aspecto, a pesquisa qualitativa não se preocupa com o tamanho da amostragem e sim com o aprofundamento interpretativo do fenômeno envolvido na investigação, visto que não usamos dados estatísticos, afinal, o que temos são trechos de documentos, de falas, relatos de atividades entre outros. Sendo assim, o pesquisador interpretativo tenta desvendar as dimensões universais e particulares oriundas do objeto que está sendo analisado. Para isso,

o critério básico de validade para o trabalho investigativo é o entendimento dos sentidos das ações conforme esses sentidos se definem da perspectiva dos atores, o que envolve trabalho de campo: observação, participação, registro, reflexão analítica com base nos registros e relato descritivo, narrativo, persuasivo. O privilégio à perspectiva que os participantes demonstram uns para os outros acerca de ‘o que está acontecendo no seu aqui-e-agora’ é um critério determinante para a natureza dos procedimentos apresentados nesse trabalho, exigindo um elevando grau de empenho do pesquisador (Garcez, Bulla e Loder, 2014, p.260-261).

Depreendemos, assim, que explorar e compreender os fenômenos em profundidade exige que o pesquisador se debruce intensamente em seu objeto de estudo que requer também uma compreensão das experiências vivenciadas por pessoas, capturando uma riqueza de detalhes. Neste universo, ele utilizará dados descritivos que poderão trazer detalhes das experiências, perspectivas e significados dos participantes profundamente. Logo, a quantidade não é importante para o estudo da profundidade e por isso a amostra pode ser pequena, conseguindo extrair o máximo de informações possíveis. Tal ação justifica nosso estudo em uma escola municipal de Manaus, com grupos de alunos do 9º ano do ensino fundamental, para que possamos entender essa realidade particular em relação ao fenômeno da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesta abordagem qualitativa no contexto da educação, Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) sinaliza que “O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento do que está

dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que dela participam”. Em consonância a esta definição, nossa pesquisa busca desvendar os caminhos possíveis que contribuam para o desenvolvimento da construção da argumentação oral dos participantes da nossa investigação.

3.1.1 Pesquisa-ação

O método de investigação selecionado foi a pesquisa-ação, que, para Thiollent (2009), trata-se de uma investigação social “com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2009, p.16).

Severino (2007, p. 120) conceitua a pesquisa-ação como uma pesquisa “que, além de compreender, visa intervir na situação a fim de modificá-la”. Além disso, “a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (André, 1995, p. 33).

Thiollent (2009, p.18) esclarece-nos que

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Nesta perspectiva, trazemos aqui as quatro fases da pesquisa-ação apresentadas por Thiollent (2009):

1 – Fase exploratória – na qual precisamos fazer o levantamento das necessidades da instituição ou grupo a ser pesquisado. Nesta fase devemos deixar claro como será a metodologia da pesquisa, como será a coleta de dados, como pretendemos implementar as ações, ou seja, é a etapa que obteremos as informações para elaborarmos os passos seguintes;

2 - Fase principal (planejamento) – é o início da prática onde indicaremos novos modelos para resolver o problema identificado no campo onde pretendemos pesquisar;

3 – Fase de ação – consiste na implementação dos novos modelos que propomos mudanças para solucionar o problema, ou seja, as medidas práticas;

4 - Fase de avaliação – é o momento para verificarmos os resultados e analisarmos os ensinamentos úteis e todo o processo de pesquisa que foi realizado. O autor destaca vários aspectos para realizarmos essa avaliação, entre eles prevalecem a identificação, a resolução do problema, o engajamento dos participantes, a continuidade do projeto e a qualidade do trabalho em equipe.

Diante do explicitado, o autor nos deixa alguns direcionamentos em relação à pesquisa-ação, entre elas que este tipo de investigação apresenta soluções ou dar esclarecimentos de problemas identificados no objeto de estudo. A avaliação traz contribuições e sugestões para a resolução de problemas, inclusive o que pode ser melhorado no projeto que foi executado.

Seguindo essa linha de raciocínio das 4 fases de uma pesquisa-ação, podemos resumi-la nas palavras de Engel (2000, p.182), definindo-a como

[...] um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

Neste sentido, a pesquisa-ação está associada ao objetivo de resolver um problema coletivo, que em nossa investigação trata-se de uma intervenção pedagógica para dirimir as dificuldades dos alunos do 9º ano em relação à argumentação oral. Gil (2008), em consonância ao que definimos para nosso trabalho, enfatiza que a pesquisa-ação tem como objetivo solucionar um problema de uma realidade local, isto é, intervir no campo em que se pretende realizar a pesquisa. Por sua vez, este tipo de pesquisa possibilita uma maior interação entre o pesquisador e os pesquisados, ao passo que o investigador se insere no contexto da pesquisa. A interação entre os participantes gira em torno de um interesse comum, que visa resolver o problema identificado na realidade específica determinada para o estudo. Assim, o engajamento do pesquisador permite um contato mais acessível aos dados para observá-los e consegue reunir informações importantes, pensar e interpretar os fatos que serão observados.

A partir desses pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, apresentamos a aplicação e os resultados de uma proposta de sequência didática para o ensino da oralidade, cujo objetivo

foi desenvolver a competência argumentativa oral de alunos do 9º Ano do ensino fundamental de uma escola Municipal de Manaus. Nesta perspectiva, caminhamos em busca de melhorias de nossas práticas de ensino, a fim de ajudar os nossos alunos na superação de dificuldades de aprendizagem, além de levarmos contribuições à instituição em que realizamos a pesquisa e, por fim, avaliamos as ações, no caso, se o problema a ser solucionado foi de fato superado ou não.

3.1.2 Pesquisa Documental

Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa documental, uma vez que analisamos o que a BNCC e o Currículo Municipal de Língua Portuguesa dos Anos Finais da SEMED/Manaus (2022) aborda sobre as competências necessárias para o trabalho com textos argumentativos. Afinal,

a pesquisa documental pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas (Gil, 2008, p.57).

Além disso, a pesquisa documental pode ser considerada como um procedimento que se utiliza “de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Fávero e Centenaro, 2019, 172).

Fonseca (2002, p. 32) aponta que a pesquisa documental “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”. Assim, os documentos podem receber novas interpretações, trazendo mais informações. Eles foram elaborados para algum propósito ou alguma finalidade. No momento de analisar dados qualitativos não existe uma única maneira que seja considerada mais eficaz, o que deve ser levado em consideração é a sistematização e a coerência da escolha do esquema pretendido pelo estudo.

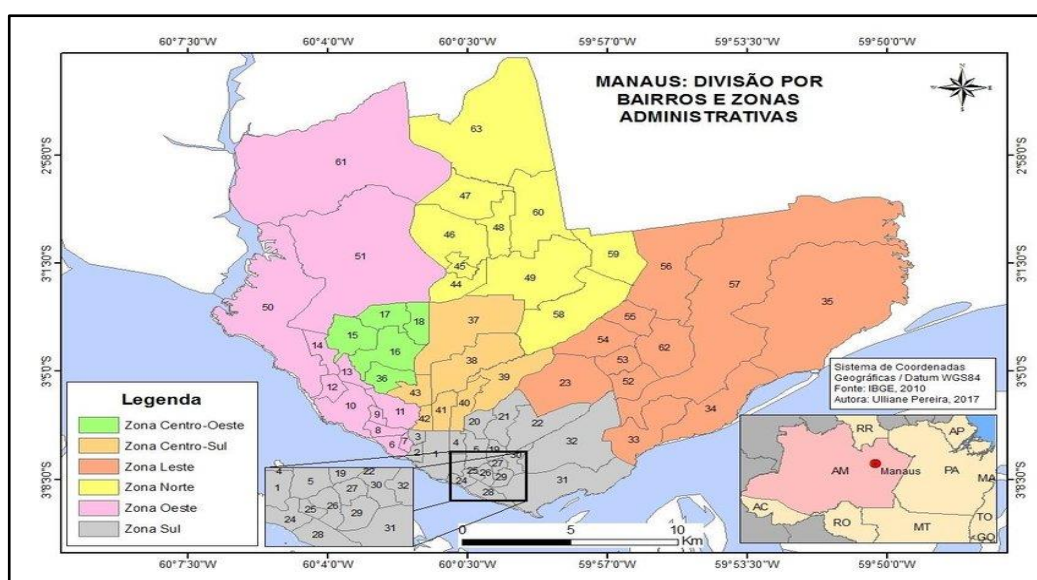
Nesta perspectiva, nosso ponto de partida para a análise de documentos foi a compreensão interpretativa de como a BNCC e o Currículo Municipal dos Anos Finais de LP da SEMED/Manaus orientam o trabalho com a oralidade argumentativa em sala de aula. Para tanto, realizamos a análise e discussão destes dois materiais visando compreender a concepção do ensino pautado em competências linguísticas e discursivas para que o aluno consiga dominar a língua nas mais diversas situações reais de uso.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E DOS PARTICIPANTES

Esta investigação foi desenvolvida em uma escola municipal, situada na Rua Nestor Nascimento (antiga rua 1), s/nº - Loteamento Bem Viver Total Ville, bairro Lago Azul, zona norte de Manaus. A escolha pelo lócus da pesquisa deu-se primeiramente por ser o ambiente em que a docente/pesquisadora trabalha e, por isso, teria o acesso facilitado para a realização desta. Ademais, percebe-se que a escola-campo de nossa pesquisa apresenta um contexto favorável para implementação de estudos científicos, haja vista que desenvolve mais 6 investigações, sendo 4 do Programa Ciência na Escola (financiado pela FAPEAM), 1 pesquisa de mestrado (PPGE/UNIR) e 1 pesquisa independente de ensino de uma docente.

Sua localização é identificada no mapa abaixo:

Figura 3 - Mapa de localização da cidade de Manaus



Fonte: Org. de Pereira, 2017.

O campo da pesquisa trata-se de uma escola nova da SEMED/Manaus. Foi inaugurada no dia 21 de dezembro de 2020 no intuito de suprir a carência de uma instituição que atendesse ao público-alvo de 6º a 9º ano do ensino fundamental na comunidade do bairro Lago Azul, Santa Etelvina e adjacências, uma vez que só havia escolas distantes desta área. No entanto, o funcionamento do ano letivo escolar só ocorreu em março de 2021, no contexto do ensino remoto, devido à pandemia do Coronavírus. Também em maio de 2021 foi criado o Conselho Escolar, que foi composto por conselheiros eleitos, representantes do colegiado, a saber: o

gestor, administrativo, pedagoga, professores, pais e comunitários. A partir disso, a escola ficou credenciada a receber os recursos federais através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) entre outros programas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Somente em 2022, de fato, o educandário iniciou um ano letivo completo em seu espaço físico.

A instituição escolar apresenta uma estrutura física moderna, considerada de alto padrão se comparada a outras escolas da rede municipal de ensino de Manaus, onde a maioria funciona em prédios alugados e sem nenhuma ou pouca estrutura. Assim, é organizada da seguinte maneira:

Quadro 11 - Estrutura Física da Escola

AMBIENTES	QUANTIDADE	AMBIENTE	QUANTIDADE
Sala de direção	1	Salas de aula	16
Banheiro (alunos)	6	Almoxarifado	0
Banheiro (alunas)	6	Depósito de merenda	1
Banheiro Masculino PCD	3	Banheiro PCD feminino	3
Secretaria	1	Sala de informática	1
Sala Pedagógica	1	Refeitório	1
Banheiro (professores e funcionários)	3	Biblioteca	1
Sala dos Professores	1	Cozinha	1
Auditório	0	Guarita	1
Quadra	1	Copa	1
Depósito de materiais	1	Arquivo	1

Fonte: Organizadores do PPP, (2021).

Nota-se que, apesar de ser considerada uma escola bem estruturada, ainda faltam espaços para a realização de atividades que possam contribuir com a aprendizagem dos estudantes, como por exemplo, um auditório.

Quanto ao quadro funcional é composto por 22 professores de diferentes componentes curriculares, 01 agente de portaria, 06 funcionários terceirizados responsáveis pela merenda e serviços de limpeza e manutenção do prédio, 01 administrativo, 01 secretário escolar, 01 pedagoga, 01 gestor. Seu funcionamento acontece no período matutino e vespertino com aproximadamente 800 alunos, pertencentes, em sua maioria, à classe econômica C, na faixa etária de 11 a 15 anos.

Além do ensino regular, a escola garante a educação inclusiva, oferecendo um espaço especializado para o processo de aprendizagem a alunos que necessitam de uma educação diferenciada, respeitando, assim, o direito de liberdade humana e construção da cidadania.

Uma parcela da comunidade é participativa na vida escolar dos alunos, comparecendo sempre que são solicitados para dialogar e chegar a algum acordo que beneficiem os estudantes. Ressaltamos que o número de responsáveis que comparecem às reuniões é significativo. Um dos maiores entraves ainda está relacionado a uma parcela dos responsáveis pelos alunos que não atendem ao chamado da escola no que se relaciona aos alunos infrequentes e aos que justificam que, por motivo de trabalho, não podem observar as atividades pedagógicas propostas pela escola para os filhos.

A prática de esportes é bastante incentivada pelos professores de educação física. O contexto desta unidade de ensino mostra uma realidade colaborativa para o desenvolvimento de pesquisas científicas, pois, no ano em que esta investigação foi desenvolvida (2022), outras pesquisas também ocorriam: estudos do PCE, pesquisa de dissertação, pesquisas de ensino, além de projetos de pesquisas várias outras ações que visam à qualidade de ensino desta escola são realizadas, como o reforço de verão (atividades nas férias para alunos com dificuldades de aprendizagem), o reforço para alunos “analfabetos”, práticas de ensino para preparação de avaliações, ações disciplinares, ações com a comunidade entre outras atividades extracurriculares.

Os participantes desta investigação foram alunos de três turmas do 9º ano do ensino fundamental, totalizando uma média de 58 alunos cujas idades eram de 13 a 15 anos. Apesar da escola possuir 5 turmas de 9º anos, sendo 3 da manhã e 2 da tarde, optamos em escolher somente as turmas do matutino. Primeiro porque a professora era a titular da disciplina de língua portuguesa dessas classes, conhecia-os muito bem, principalmente, em relação às suas capacidades e dificuldades, logo havia uma certa afinidade com os alunos - o que fez com que eles se coloquem à disposição para participarem e contribuíssem de forma voluntária. Outro fator que pesou pela escolha foi o fato dessas turmas serem consideradas, em sua maioria, por seus professores excelentes estudantes: interessados, participativos, inteligentes, assíduos. Logo, acreditamos que estas características seriam importantes para o desenvolvimento da pesquisa principalmente a assiduidade, pois como teríamos que aplicar a SD seria importante que eles não faltassem às aulas para que participassem efetivamente de todas as atividades propostas sequencialmente e que essa questão de infrequência não pudesse vir a ser um fator de risco para prejudicar os resultados da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Em nossa investigação adotamos o termo “geração de dados” em vez de coleta de dados:

[...] por entendermos que a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação. O que examinamos em nossas análises são registros que efetivamente geramos, desde a própria gravação, o que implica escolher um equipamento a ser disposto em algum lugar, um ângulo de diafragma que seleciona parte do campo visual disponível aos atores sociais no ali-e-então, um “operador” que ocupa lugar e participa, uma qualidade de áudio distinta daquela disponível aos atores sociais no ali-e-então. Além disso, nossos procedimentos envolvem grandes transformações dos registros gerados até chegarmos a um excerto de transcrição, que, em geral, é tudo o que o interlocutor de nossa produção acadêmica avista diretamente (Garcez et al., 2014, p.262).

Neste sentido, o instrumento de geração de dados foi a proposta da SD, a observação sistemática, o diário de campo e os documentos oficiais (BNCC e o Currículo Municipal de Língua Portuguesa Anos Finais da SEMED/Manaus) técnicas que se complementaram para que pudéssemos compreender os aspectos envolvidos em nosso objeto de estudo. A seguir descreveremos cada um desses instrumentos.

3.3.1 Sequência Didática – A Construção de um Modelo Particular

A próxima ação consistiu na elaboração e aplicação das atividades práticas, visando ao desenvolvimento das competências argumentativas do alunado, sendo uma delas a produção oral, por parte dos alunos, como a atividade final desta etapa.

Nesta última fase da pesquisa elaboramos um Modelo Didático de Gênero Discursivo (MDGD) baseado nos procedimentos metodológicos elaborados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais são norteados por um conjunto de princípios teóricos de práticas didático-pedagógicas que orientam o planejamento e a execução dos planos de aula de ensino de produção discursiva. A partir desses pressupostos criamos a nossa SD, levando-se em consideração que o ensino predispõe para cada realidade uma adaptação aos objetivos a serem alcançados.

O objetivo da elaboração desta proposta de ensino foi apresentar novas possibilidades didáticas-metodológicas a fim de proporcionar a efetividade de um modelo particular de práticas de ensino no Ensino Fundamental, considerando os princípios imanentes aos usos da linguagem, este, por sua vez, é dividido em quatro etapas. Na primeira etapa apresentamos a situação comunicacional a ser desenvolvida. Na segunda etapa realizamos a produção argumentativa oral inicial. Na terceira etapa trabalhamos com os módulos teóricos do gênero debate, módulos de desenvolvimento da expressão oral argumentativa. Na quarta etapa realizamos a produção argumentativa oral final. Na quinta e última etapa, fizemos a avaliação e autoavaliação. Mais adiante, a nossa SD será descrita de forma minuciosa.

3.3.2 Observação Sistemática dos Participantes

Além da aplicação da SD, a observação sistemática dos participantes foi usada como um importante instrumento de geração de dados, pois trouxe novos elementos às análises que contribuíram para os resultados constatados. A relevância desta técnica para a investigação se deu porque esta “utiliza os sentidos para obter informações da realidade” (Zanella, 2013, p.121).

Richardson et al. 2007, apud Zanella (2013, p.121-122) “classificam a observação em participante e não participante, assistemática e sistemática”. O autor descreve cada uma delas da seguinte forma:

Observação participante: o pesquisador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado, o que possibilita compreender com mais clareza e profundidade a realidade que observa.

Observação não participante: o pesquisador não faz parte do objeto de estudo, atua como espectador temporário que, com base nos objetivos da pesquisa, elabora um roteiro de observação e registra os fatos que interessam ao seu trabalho.

Observação assistemática: a observação é livre, sem roteiro ou guia norteador, no entanto, o pesquisador deve sempre ter em mente os objetivos da pesquisa, bem como o problema de pesquisa.

Na observação sistemática segue uma estrutura determinada onde serão anotados os fatos ocorridos e a sua frequência (Richardson et al. 2007, p. 261).

Em nossa investigação, usamos a observação participante e sistemática, já que não éramos um mero espectador e sim sujeitos incorporados como parte deste processo investigativo, ou seja, enquanto pesquisador, não somente geramos dados, mas também participamos ativamente, interagindo com os sujeitos da pesquisa, com intuito de compreender melhor e se conectar com o objeto de estudo. Interagimos desde o diagnóstico do problema a ser investigado, passando pelo planejamento das ações da SD, geração e análises dos dados.

A observação foi uma técnica-chave em nossa pesquisa, pois fazíamos parte do cotidiano do grupo que estávamos pesquisando. A combinação das técnicas de observações, dos registros de campo, análise documental e da SD nos trouxeram uma visão mais abrangente do objeto em estudo que pretendíamos conhecer com mais profundidade e enriquecer os resultados que almejávamos desvendar em nosso trabalho.

3.3.3 Diário de Campo

Os registros das observações foram realizados em diário de campo descritivo e reflexivo-considerado como uma ferramenta de produção de significado e um documento pessoal, em

que o professor pode registrar aspectos relevantes, além disso, é uma produção textual original do professor (Gonçalves *et al.*, 2008).

O diário, aqui neste contexto, foi importante para registrar as informações necessárias que poderiam trazer novos elementos para as futuras análises dos dados gerados. Tais anotações foram incorporadas aos resultados da aplicação da SD para enriquecer e/ou esclarecer os fenômenos estudados. Logo, este instrumento nos ajudou a não perdermos dados importantes, fato que poderia ocorrer se dependêssemos somente de nossas memórias. Anotamos tudo que achamos relevante, desde a recepção dos alunos em relação ao projeto de pesquisa que iríamos desenvolver aos comportamentos nas aulas durante as atividades propostas, suas opiniões, seus anseios, suas emoções, os conflitos, seus desempenhos, a percepção da docente em cada aula. Enfim, fatos que pudessem trazer mais elementos aos resultados esperados.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Após a geração dos dados, partimos para a análise deles. Nesta etapa, identificamos os padrões e significados para compreender o processo da construção argumentativa oral dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Logo, apreciamos as informações geradas, classificamos e as interpretamos.

Aqui, comparamos os resultados de nossa pesquisa com outros estudos já realizados. Procuramos os estudos mencionados no tópico do estado da arte e percebemos como os autores desenvolveram os tópicos de análises e discussões dos resultados para, assim, termos um direcionamento em nossas análises, uma vez que essa fase é uma das mais complexas e requer habilidades de interpretação do pesquisador. Logo, acreditamos que foi importante termos um ponto inicial de direcionamento para nosso trabalho, já que ninguém faz ciência sozinho e até o novo surgiu de uma fonte primária.

Para as categorias gerais de análises, a princípio, partimos das próprias etapas de nossa SD, por acreditarmos que estas nos trariam uma dimensão interpretativa dos processos envolvidos em nossa proposta de ensino para o desenvolvimento da competência argumentativa oral dos participantes. Partindo deste enfoque, destacamos a situação inicial, a produção oral inicial, o módulo de aprofundamento do gênero debate e o módulo de expressão oral, a produção oral final e a avaliação como sendo as categorias de análises mais gerais para que pudssemos chegar às questões relacionadas à argumentação oral dos participantes.

A teoria de Bakhtin (2003) sobre os gêneros discursivos nos amparou para que pudssemos analisar nossos dados. Tais informações obtidas foram interpretadas e ajudaram a

fundamentar as considerações e reflexões sobre o estudo em questão, buscando, assim, responder às questões norteadoras da pesquisa.

4 ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS GERADOS

É importante ressaltarmos que nesta investigação elaboramos uma sequência didática a partir do estudo do gênero debate para que os alunos pudessem desenvolver a competência argumentativa oral. Sendo assim, nosso enfoque foi destacar o ato de argumentar por meio da oralidade e não necessariamente focar num ensino limitado do gênero em si mesmo, pois pretendíamos possibilitar aos aprendizes uma reflexão sobre o gênero e suas particularidades e a partir disso levá-los a construir suas estratégias de argumentação oral para usarem em suas práticas sociais.

Nesta seção apresentaremos a descrição, a aplicação e as análises das etapas desenvolvidas na SD a fim de obtermos os resultados alcançados com esta proposta de ensino da oralidade para desenvolver a argumentação dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

4.1 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como já mencionado, nossa sequência didática proposta aqui baseou-se nos procedimentos metodológicos elaborados por Dolz e seus colaboradores (2004) de como construir uma SD para o ensino de gêneros em sala de aula. Partindo desse pressuposto, criamos a nossa própria SD para uma realidade particular de uma Escola Municipal de Manaus. No entanto, vale destacar que o intuito deste estudo visa a um alcance maior, porque, a partir dos resultados alcançados, espera-se que outros docentes também possam alinhar seus objetivos do trabalho com o texto em sala de aula.

A sequência didática desta investigação ficou organizada em 5 etapas, como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 12 - Modelo da sequência didática

Nº	Etapas	Atividade desenvolvida
1	Situação inicial	Apresentação do modelo didático para o ensino do gênero debate. Levantamento sobre os conhecimentos dos alunos sobre o gênero debate.
2	Produção inicial	Produção argumentativa oral inicial – debate.
3	Módulos	Módulo de aprofundamento do gênero debate. Módulo de desenvolvimento da expressão oral.
4	Produção final	Produção argumentativa oral final – debate.

5	Situação Final/Avaliativa	Avaliação e autoavaliação.
---	----------------------------------	----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nossa sequência didática teve como primeira etapa a situação inicial que consistiu na apresentação do modelo didático de ensino do gênero debate e de um levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes sobre o gênero que seria estudado. Esta fase foi importante para que os estudantes tomassem ciência de tudo que estaria envolvido no processo da SD, desde a temática escolhida até os resultados que esperávamos alcançar.

Na segunda etapa, aplicamos a atividade diagnóstica, na qual os alunos realizaram o debate inicial, ou seja, a produção inicial que nos trouxe as informações quanto aos conhecimentos e às dificuldades que esses estudantes possuíam em relação ao gênero debate e ao ato de argumentar oralmente. Esses subsídios nos ajudaram na identificação dos encaminhamentos que deveríamos seguir.

A partir disso, fizemos o planejamento e elaboração da terceira etapa, na qual elaboramos os módulos de atividades diversificadas para o estudo do gênero debate com o intuito de desenvolver ou aperfeiçoar as competências argumentativas que os alunos demonstraram possuir em algum nível e que ainda não conseguem sistematizar. O primeiro módulo consistiu no aprofundamento do gênero debate, no qual exploramos nas aulas os elementos que o compõem, como organizá-lo, qual sua finalidade, quais são os tipos existentes, quais suas regras, entre outros. Já, no segundo, realizamos atividades de desenvolvimento da expressão oral com os debates em rodas de conversas a partir de temáticas polêmicas que levassem os alunos a defenderem suas opiniões.

Na quarta etapa realizamos a produção oral final, com o debate interclasse, o qual teve toda uma preparação para a ocorrência desse evento. Foram divididas em quatro aulas, nas quais orientamos e ajudamos os alunos a se organizarem para debaterem sobre o tema da produção inicial: bullying.

A quinta e última etapa consistiu na situação final, também denominada de avaliativa, já que realizamos conjuntamente a avaliação e individualmente a autoavaliação. Nesta, dialogamos sobre todo o processo envolvido no ensino da oralidade e, principalmente, o progresso dos participantes em relação à argumentação oral. A seguir, apresentaremos o cronograma de execução destas aulas.

Quadro 13 - Cronograma de Execução da Sequência Didática

Nº da aula	Data da aplicação	Gênero	Etapas da SD	Atividades/Conteúdos
-------------------	--------------------------	---------------	---------------------	-----------------------------

1	05/07/2022	Debate	Situação inicial	Apresentação do modelo didático de gênero
2	06/07/2022	Debate	Situação inicial	Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o gênero debate
3	07/07/2022	Debate	Diagnóstica	Produção inicial do debate
4	08/07/2022	Debate	Módulo Teórico de Aprofundamento do Gênero Debate	Aula expositiva e dialogada sobre argumentação
5	12/07/2022	Debate	Módulo Teórico de Aprofundamento do Gênero Debate	Aula expositiva e dialogada sobre textualização e conexão de elementos para a construção de discursivos argumentativos
6	13/07/2022	Debate	Módulo Teórico de Aprofundamento do Gênero Debate	Aula expositiva e dialogada sobre debate: apresentação do conceito, características, estrutura, linguagem, estilos e exemplificação
7	14/07/2022	Debate	Módulo Teórico de Aprofundamento do Gênero Debate	Aula expositiva e dialogada sobre debate: apresentação do repertório diversificado, suas condições de produção, suportes de circulação na sociedade e exemplificação
8	15/07/2022	Debate	Módulo Teórico de Aprofundamento do Gênero Debate	Aula expositiva e dialogada sobre a construção de argumentos em debates de opinião, através de análises de textos.
9	19/07/2022	Debate	Módulo de Desenvolvimento da Expressão Oral	Roda de Conversa 1 – discussões e problematizações da temática em pauta
10	20/07/2022	Debate	Módulo de Desenvolvimento da Expressão Oral	Continuação da Roda de Conversa 1 – discussões e problematizações da temática em pauta;
11	21/07/2022	Debate	Módulo de Desenvolvimento da Expressão Oral	Roda de Conversa 2 – discussões e problematizações da temática em pauta;
12	22/07/2022	Debate	Módulo de Desenvolvimento da Expressão Oral	Roda de Conversa 3 – discussões e problematizações da temática em pauta;

13	26/07/2022	Debate	Módulo de Desenvolvimento da Expressão Oral	Roda de Conversa 4 – discussões e problematizações da temática em pauta
14	27/07/2022	Debate	Módulo de Desenvolvimento da Expressão Oral	Roda de Conversa 5 – discussões e problematizações da temática em pauta
15	28/07/2022	Debate	Produção final do debate	Orientação, estudo em grupo, organização do debate interclasse
16	29/07/2022	Debate	Produção final do debate	Preparação do Debate interclasse
17	02/08/2022	Debate	Produção final do debate	Preparação do Debate interclasse
18	03/08/2022	Debate	Avaliativa	Avaliação e autoavaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

A sequência didática elaborada ocorreu da forma como planejamos, sem que houvesse nenhuma alteração nas datas previstas para cada atividade, ou seja, foram 18 aulas realizadas no mês de julho e início do mês de agosto, com três turmas dos 9º anos do ensino fundamental, totalizando aproximadamente 58 alunos. A seguir apresentaremos como foram aplicadas as atividades que compunham nossa SD.

4.2 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

(AULA 1/ Tempo: 45min.): Nesta aula reunimos, na sala de mídias da escola, as três turmas dos 9º anos que participariam da pesquisa. A primeira atividade consistiu na apresentação da situação inicial, na qual mostramos aos alunos o modelo didático que pretendíamos trabalhar em nossa pesquisa. Em seguida, fizemos uma abordagem sobre o gênero debate, destacando-o como um instrumento de desenvolvimento e aperfeiçoamento da argumentação.

A figura a seguir retrata os momentos da apresentação.

Figura 4- Apresentação do modelo didático (situação inicial)



Fonte: Registros do acervo da autora, 2022.

(AULA 2/ Tempo 45 MIN): Após a apresentação da situação inicial, passamos para a segunda etapa, que foi a atividade diagnóstica, no qual iniciamos uma discussão oral, objetivando fazer os primeiros levantamentos sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca da argumentação e seus elementos envolvidos e principalmente sobre o gênero debate, assim, poderíamos definir e elaborar os próximos passos da SD. Com este intuito, começamos com alguns questionamentos, a saber: Vocês sabem o que é argumentação? O que são argumentos? Vocês sabem definir o que é um debate? Vocês já assistiram a algum debate? Como é chamado quem coordena o debate para manter a ordem? Quais são os tipos de debates? Quais são as temáticas abordadas em um debate? Em que lugar ocorrem os debates? Por que e para que ocorrem os debates? Após discutirmos as questões levantadas e recebermos várias respostas, fizemos um apanhado geral sobre os assuntos abordados. Por fim, encerramos a aula enfatizando aos estudantes sobre o que abordamos na aula e, ao final, pedimos que realizassem em casa uma pesquisa sobre os tipos de debates para tratarmos nas aulas seguintes.

(AULA 3/ Tempo 45 MIN): Nesta aula, realizamos a aplicação da atividade diagnóstica, que incidiu na leitura de um texto, no qual eles deveriam destacar as principais ideias, que posteriormente seriam usadas na produção oral inicial – debate.

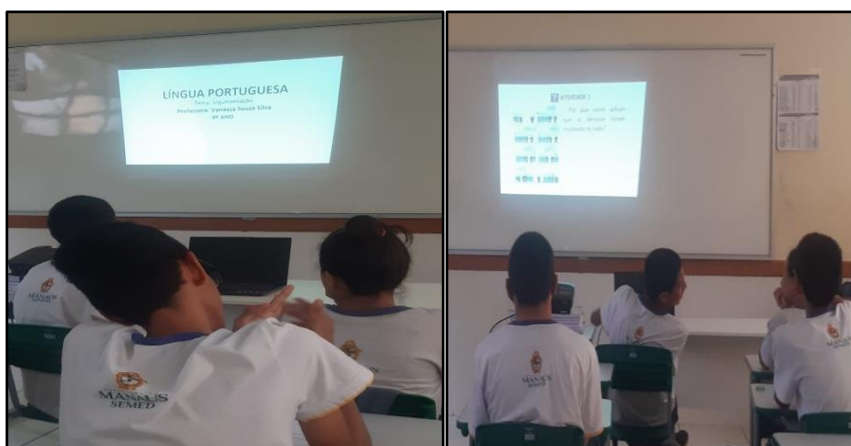
Para a atividade de leitura e análise de texto, entregamos a cada aluno uma cópia impressa do artigo de opinião: “Uma reflexão sobre o bullying”, do autor Gilmaci Santos, e pedimos que realizassem uma leitura silenciosa. A partir do entendimento do que leram, propusemos que os discentes fizessem um roteiro para um debate sobre a temática lida. Na sequência, problematizamos as questões pertinentes ao texto e provocamos discussões, nas quais os aprendizes defenderam suas opiniões a favor ou contra ao que o autor defendia. Nesta atividade,

pretendemos que os estudantes pudessem vivenciar uma situação real em que eles defendessem seus posicionamentos diante de um tema polêmico, contemporâneo e que lhes suscitasse reflexões e, assim, constatamos as primeiras impressões da argumentação oral dos aprendizes. Eles foram se pronunciando e demonstrando conhecerem muito bem o assunto. Embora a maioria tenha se mostrado bastante participativo, percebemos que alguns alunos não quiseram participar.

(AULA 4/ Tempo 45 MIN): No segundo módulo ocorreu o aprofundamento do gênero debate. Para o desenvolvimento das aulas deste módulo, preparamos uma apresentação em slides para cada assunto que iríamos trabalhar. Antes de trabalharmos, de fato, o gênero debate de opinião, trouxemos alguns conteúdos que estavam relacionados a este gênero.

Na primeira aula desta etapa, explicamos sobre a argumentação e os vários aspectos envolvidos nela. Exploramos esse conteúdo dinamicamente através de um texto imagético, no qual os alunos foram levados a perceber o poder argumentativo em uma interação verbal, em que o locutor agiu sobre os interlocutores de modo a convencê-los de que deveriam concordar com o que defendia e ao final do texto a intenção do locutor foi alcançada. Nesta atividade o objetivo foi levar o aluno a perceber qual a importância da argumentação e como ela é realizada em uma ação comunicacional. O texto com imagens foi usado como um gerador de sentidos e induziu os alunos a inferirem suas interpretações. A figura a seguir apresenta esta aula:

Figura 5 - Exploração sobre Argumentação



Fonte: Registros do acervo da autora, 2022

(AULA 5/ Tempo 45 MIN): Nesta aula, demos continuidade ao módulo de aprofundamento do gênero debate. Explicamos e dialogamos sobre textualização e conexão de elementos para a construção de discursivos argumentativos. Mostramos aos alunos que estes

elementos são fundamentais para que um ato comunicativo seja entendido como um texto que tenha sentido e que, a partir das ideias construídas, o leitor possa compreendê-lo de forma clara e objetiva. Tal assunto foi trabalhado com base exemplificações de textos argumentativos, nos quais procuramos demonstrar aos alunos como esses processos ocorrem dentro de vários contextos. Foi oportunizado a eles identificarem nos textos argumentativos os sentidos construídos mediante os elementos de textualização e conexão. A figura a seguir apresenta esta aula:

Figura 6 - Exploração sobre Textualização e Conexão de Elementos para a Construção de Discursivos Argumentativos



Fonte: Registros do acervo da autora, 2022.

(AULA 6/ Tempo 45 MIN): Nesta aula, finalmente, trabalhamos o gênero discursivo selecionado para esta SD. Explicamos aos alunos que não trabalharíamos um texto argumentativo qualquer, mas sim um debate de opinião. A partir disso, exploramos as especificidades desse gênero. Apresentamos o conceito, as características, a estrutura através de um exemplo. Destacamos aos alunos que, com base no gênero, almejávamos que eles desenvolvessem/aperfeiçoassem a competência argumentativa oral.

(AULA 7/ Tempo 45 MIN): Nesta aula demos continuidade às especificidades do gênero debate. De forma expositiva e dialogada tratamos sobre o repertório diversificado, suas condições de produção e suportes de circulação na sociedade. Trouxemos alguns exemplos para contextualizarmos. A exibição de debates foi realizada na sala de mídias da escola. A figura a seguir demonstra a aula deste dia.

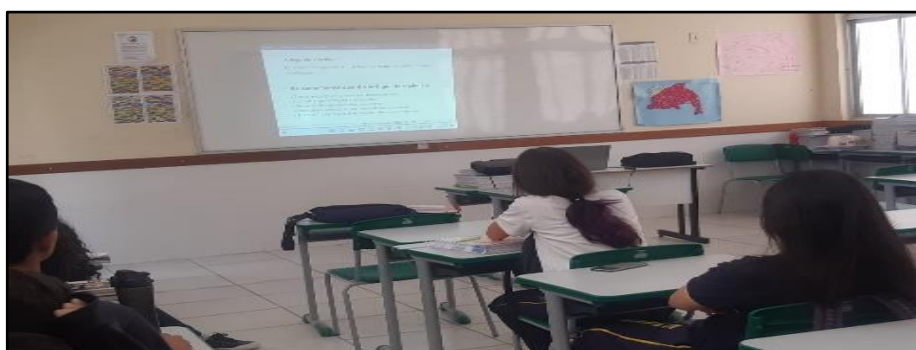
Figura 7 - Exploração do Gênero Debate



Fonte: Registros do acervo da autora, 2022.

(AULA 8/ Tempo 45 MIN): Nesta aula destacamos a construção de argumentos em debates. Apresentamos aos alunos os tipos de argumentos, a importância destes para a sustentação de uma tese, uma vez era preciso que eles compreendessem que a defesa de um posicionamento precisava de argumentos consistentes. A figura a seguir mostra esta aula.

Figura 8 - Aprofundamento dos Estudos sobre os Aspectos do Debate



Fonte: Registros do acervo da autora, 2022.

(AULA 9/ Tempo 45 MIN): Nesta aula demos início ao módulo de desenvolvimento da expressão oral. Para esta etapa foram selecionados cinco artigos de opinião com temáticas polêmicas e contemporâneas. Fizemos a escolha dos temas a partir da realidade vivenciada pelos alunos. Assim, levamos em consideração os assuntos que eles, ora ou outra, comentavam em sala de aula e sempre havia alguma polêmica em torno disso. Neste panorama, os temas surgiram a partir do interesse dos estudantes e deixamos isso bem claro a eles, para que, assim, percebessem que também participaram da construção de nossa proposta de ensino. A partir disso, organizamos as rodas de conversas para expandirmos as temáticas por meio de debates

mais consolidados. Vale ressaltar que o artigo de opinião já havia sido trabalhado com essas turmas em um outro momento anterior, logo já o conheciam e dominavam. Sendo assim, este gênero em nossa SD foi utilizado como um suporte teórico para debatermos temáticas importantes que os levariam a reflexões.

Cada artigo foi trabalhado numa sequência de cinco aulas. Primeiramente, explicamos aos alunos como seria a dinâmica destas. Enfatizamos que eles participariam de rodas de conversas nas quais discutiriam sobre os temas dos artigos de opinião e ressaltamos qual seria a função das rodas de conversas para os nossos propósitos de pesquisa. Deixamos claro que esta atividade exigiria deles uma postura de respeito ao próximo quando fossem falar, um saber escutar, uma consistência nas argumentações, entre outras regras para o bom diálogo. Logo, esta atividade seria uma ferramenta importantíssima na construção da argumentação oral dos participantes e promoveria, com isso, a interação verbal da expressividade discursiva em sala de aula, ou seja, através de diálogos entre os interlocutores da ação verbal, alcançar-se-ia a competência argumentativa.

Pedimos aos alunos que organizassem as carteiras em círculo; depois entregamos uma cópia do texto 1: *Sonhe grande, muito grande*, impresso para cada um deles. Pedimos que fizessem uma leitura silenciosa e fossem destacando as ideias principais do texto, começando pela tese e pelos argumentos usados pelo autor. Sugerimos que eles deveriam fazer anotações pertinentes ao texto em seus cadernos. O tempo não foi suficiente para que iniciássemos as discussões, então deixamos para a aula seguinte.

(AULA 10/ Tempo 45 MIN): Nesta aula, novamente pedimos que os alunos organizassem as carteiras em círculo e demos início às discussões do texto lido na aula anterior: *“Sonhe grande, muito grande”*. Antes de tudo, lembramos aos alunos das regras que deveriam seguir para que tivéssemos êxito nesta atividade, inclusive com relação ao tempo dos discursos, que não deveriam se estender mais de um minuto para poder dar chance de todos participarem. Dadas as recomendações, perguntamos quem gostaria de começar a falar. Um aluno pediu para iniciar; enquanto ele falava, os outros respeitaram e, assim, foi durante toda a aula. Foi uma aula bastante proveitosa, na qual praticamente todos os estudantes participaram. Ao término das falas dos aprendizes, também deixávamos nossos posicionamentos e realizávamos as nossas considerações finais sobre nossas constatações do desempenho deles e deixávamos questionamentos para que refletissem sobre os temas abordados. Isso ocorreu em todas as demais rodas de conversas das aulas seguintes.

(AULA 11/ Tempo 45 MIN): Nesta aula trabalhamos o texto 2 - *Novas tecnologias: cuidado para não virar vício!* Distribuímos aos estudantes o texto impresso e pedimos que

lessem silenciosamente, em seguida, anotassem em seus cadernos as ideias principais, começando pela identificação da tese e dos argumentos que a sustentavam. Primeiramente, arrumamos as carteiras em círculo e demos início às discussões do texto. Pedimos que os estudantes levantassem a mão quando quisessem falar. Quando mais de um levantava a mão, colocávamos uma ordem de fala e, dessa forma, ninguém interrompia o outro. Estipulamos um minuto para cada fala, mas, claro, alguns extrapolaram esse tempo. Os alunos foram um a um expondo suas opiniões, sempre de forma respeitosa e, assim, fomos avançando no fechamento desta atividade de forma exitosa.

(AULA 12/ Tempo 45 MIN): Nesta aula trabalhamos o texto 3 – *Enfrentando ao racismo: o que é o racismo? E racismo estrutural?* Quando entramos na sala, os alunos já haviam arrumado as carteiras em círculo. Então, chegamos, cumprimentamo-os e já entregamos o texto impresso desta aula para que fizessem uma leitura silenciosa. Pedimos que destacassem no texto as ideias principais e anotassem as informações que achassem importantes em seus cadernos, inclusive a tese e os argumentos que o autor utilizou para fundamentar seu posicionamento. Antes de trabalharmos o texto propriamente dito, levamos para essa aula uma apresentação de slides de estatísticas de crimes de racismo no Brasil. Com isso, objetivamos contextualizar o texto que iríamos discutir. Em seguida, começamos as discussões do texto sobre o racismo. Essa foi mais uma roda de conversa com muita participação dos alunos e, sobretudo, esse tema foi o mais polêmico em comparação aos textos trabalhados anteriormente, pois os estudantes relataram muitos casos de racismo em que presenciaram e falaram como agiram diante dessas situações.

(AULA 13/ Tempo 45 MIN): Nesta aula trabalhamos o texto 4 - *Lute como uma Mulher!* Novamente, quando entrei na sala, os alunos já haviam organizado as carteiras em forma de círculo. Então, logo fizemos as preliminares do texto que iríamos trabalhar e, após entregarmos, o texto impresso aos estudantes, realizamos alguns questionamentos aos alunos como: A partir do título deste artigo, do que eles achavam que trataria o texto? Eles foram falando e a maioria citou que achava que o artigo falaria sobre as lutas das mulheres na sociedade. Como este texto era mais curto que os demais artigos, pedimos que um aluno lesse e os demais acompanhassem e já fossem destacando a tese e os argumentos que a sustentavam, além de outras informações que achassem importantes para as discussões posteriores. Finalizada a leitura, abrimos as discussões sobre o texto. Diante disso, os alunos foram dando suas opiniões um a um, mas percebemos que a participação maciça foi das meninas. Mostraram muito interesse, principalmente, quando tratamos sobre a *Lei Maria da Penha*. E, dessa maneira, foi conduzida mais uma roda de conversa de forma satisfatória. No encerramento desta aula, apresentamos

nossas considerações em uma apresentação de slides sobre as lutas das mulheres ao longo do tempo, os crimes contra as mulheres, *Lei Maria da Penha* e o machismo. Nossa intenção foi suscitar uma reflexão diante de tudo que foi discutido nesta aula.

(AULA 14/ Tempo 45 MIN): Com esta aula, finalmente encerraríamos o módulo de desenvolvimento da expressão oral. Trabalhamos o texto 5: *A polarização é o problema?* da mesma forma como nas demais rodas de conversas, organizamos as cadeiras em forma de círculo, entregamos o texto impresso para uma leitura silenciosa, pedimos que destacassem a tese, os argumentos e as informações que achassem importantes. Após isso, começamos as discussões do texto. Vale ressaltar que essa temática foi escolhida, pois tratava-se do tema em que os alunos mais discutiam em sala de aula pelo fato de que 2022 era o ano das eleições presidenciais e nosso país apresentava um clima tenso diante da divisão entre esquerda e direita. Isso explica o porquê foi o mais polêmico entre todos os textos selecionados e as discussões foram bastante acaloradas. Vale frisar que tivemos que interromper a fala de muitos alunos, porque, pela primeira vez, tiveram muitos desentendimentos e até mesmo uma falta de respeito em alguns discursos. Logo, enfatizamos que, independente da ideologia política de cada um, todos deveriam respeitar as escolhas. Apesar disso, conseguimos conduzir o debate com êxito, já que as opiniões controversas enriqueceram nossa aula e mostraram o potencial argumentativo dos alunos envolvidos.

(AULA 15/ Tempo 45 MIN): Nesta aula, iniciamos a etapa da produção oral final com a execução do debate interclasse. Para esta atividade, reservamos três aulas: na primeira fizemos as orientações sobre o debate. Primeiramente, explicamos detalhadamente aos participantes como seria o processo de organização até a culminância. Em seguida, os alunos, em cada turma, foram reunidos em quatro grupos para realizarem o momento de pesquisa e estudo sobre a temática do debate que seria o mesmo da produção inicial oral: o *bullying*. Neste momento, em uma ação dirigida, permitimos que os alunos usassem os celulares para pesquisarem textos referentes ao assunto do debate. O uso do aparelho celular não é permitido por uma norma da escola e amparada pela lei estadual nº 3.198 de 04 de dezembro de 2007 (que proíbe o uso de celulares pelos alunos dentro das salas de aulas de escolas públicas e particulares). Orientamos que eles fizessem resumos com as principais ideias dos textos pesquisados e iniciassem a escrita de um roteiro com as ideias que pretendiam levar para o debate.

(AULA 16/ Tempo 45 MIN): Na segunda aula da etapa da produção oral final, os alunos novamente ficaram em grupos e realizaram estudos e discutiam entre eles sobre o tema do *bullying*, inclusive fizeram uma releitura do texto trabalhado na produção oral inicial. Íamos de grupo em grupo para dar as orientações, esclarecer dúvidas e verificarmos como estavam os

preparativos do debate. Eles mostravam-se bastante interessados e envolvidos com a preparação desta atividade, embora, alguns estudantes demonstrassem uma certa insegurança e até diziam que não queriam participar, pois tinham medo de não conseguirem se expressar para um público maior. Conversamos com estes alunos de uma forma encorajadora para que mudassem suas posturas e buscassem superar as dificuldades de comunicação.

(AULA 17/ Tempo 45 MIN): Nesta aula, finalmente tivemos a culminância do debate interclasse. Este foi realizado na quadra da escola, porque, como não havia um auditório, a quadra seria o local de maior espaço que comportaria as três turmas do 9º ano. Fizemos um combinado com os demais professores da turma para que nos cedessem os tempos de aulas deles com as turmas participantes. Logo, tivemos a manhã toda com eles. No primeiro tempo, reunimos todos os alunos do 9º e fomos para a quadra. Demos um tempo para que os participantes acertassem entre eles os últimos detalhes e suas estratégias de defesa das opiniões. Algumas, inclusive, fizeram cartazes para ilustrar seus argumentos. As figuras a seguir evidenciam este momento:

Figura 9 - Momentos Preliminares do Debate



Fonte: Registro do acervo da autora, 2022.

O clima criado ali era de muita expectativa e satisfação, pois os alunos estavam muito empolgados e até aqueles que haviam dito que não gostariam de participar demonstravam empolgação. Então, depois que organizamos o espaço, realizamos as orientações de como conduziríamos cada etapa, ressaltamos os objetivos, a importância desta atividade para a nossa investigação e, por fim, as regras de um debate. Também combinamos com os alunos que gravaríamos trechos do debate (as falas dos participantes) para que posteriormente pudéssemos acessá-los para as etapas seguintes. Dividimos essa atividade em rodadas. Na primeira, um

grupo de cada turma debateria com outros grupos das demais turmas, permitindo que todos os grupos participassem.

Iniciamos o debate com um vídeo curto e sem as falas dos personagens sobre bullying na escola; em seguida, fizemos um discurso sobre a temática abordada no vídeo e lemos um texto sobre casos de *bullying* no Brasil e como as leis tratam tal assunto. Levantamos alguns questionamentos aos estudantes sobre o tema para que refletissem e obtivessem mais subsídios teóricos ao que seria explanado por eles. Na sequência, chamamos os três primeiros grupos para debaterem e, assim, foi a dinâmica até a última rodada. No encerramento, fizemos as nossas considerações finais e agradecemos a todos os participantes pelo empenho na execução desta atividade.

(AULA 18/ Tempo 45 MIN): Nesta aula, realizamos a última etapa de nossa SD, que consistiu numa avaliação conjunta em relação à pesquisa desenvolvida. Primeiramente, exibimos os trechos gravados do debate para que assistíssemos ao desempenho dos estudantes e pontuássemos nossas constatações. Com isso, retomamos alguns pontos que achamos importantes trazermos para novas discussões. Em seguida, deixamos espaço para que cada estudante desse seu aval sobre a execução de todo o processo de ensino aplicado e quais foram as suas contribuições para o desenvolvimento da competência argumentativa deles. Por fim, fizemos nossa avaliação, destacando o quão satisfeitos estávamos com a colaboração de todos os envolvidos e que esperávamos ter contribuído significativamente em suas aprendizagens.

4.3 ANÁLISES DOS DADOS GERADOS

Após as etapas das atividades desenvolvidas na sequência didática, verificamos se os alunos desenvolveram ou aperfeiçoaram, nesta etapa de ensino, a competência argumentativa através do ensino da oralidade debate. Lembramos que nesta proposta de ensino nosso enfoque não se limitou ao ensino do gênero em si mesmo, mas sim na ação de argumentar por meio da oralidade. Logo, a partir do gênero trabalhado, esperava-se que os alunos encontrassem os subsídios necessários para a construção de seus discursos argumentativos.

Para realizarmos as análises dos dados gerados, definimos primeiramente as categorias a serem analisadas. Com esta finalidade, chegamos ao raciocínio de que um ponto de partida seria começar pelas próprias etapas de nossa sequência didática, que denominamos de categorias gerais de análises. Posteriormente, concluímos que também teríamos as categorias específicas da oralidade, que serão evidenciadas nas etapas da produção inicial e na produção final. Para a fundamentação das análises destes dados, recorreremos a alguns autores que

abordam sobre a temática estudada, em especial destacamos a teoria de Bakhtin e o Círculo (2003) que trata sobre os gêneros discursivos.

Nas categorias gerais de análises, destacamos as etapas da situação inicial, a produção oral inicial, o módulo de desenvolvimento da expressão oral, a produção oral final e a situação final ou avaliativa que nos trariam os dados para interpretarmos como os participantes constroem suas argumentações.

4.3.1 Análise Da Situação Inicial – Apresentação do Modelo Didático de Gênero e Levantamentos Prévios sobre o Gênero Debate e Argumentação

A etapa de apresentação do modelo didático de gênero que embasaria o nosso estudo revelou o interesse dos alunos em participarem de uma pesquisa e um benefício melhorarem seus desempenhos escolares, principalmente quando ressaltamos o objetivo que gostaríamos de alcançar: desenvolver neles a argumentação oral. Partindo dessa intencionalidade, buscamos saber dos alunos o que eles entendiam por argumentação e se acreditavam que isso era importante para a vida deles, recebemos respostas como: “*a argumentação serve para nos defender de alguma coisa que nos acusem*”, “*serve para defender o que pensamos*”, “*ajuda para falarmos com segurança*”. Diante dessas afirmações, percebe-se que, para os alunos, a argumentação é a defesa de ideias e ajuda no desempenho de suas comunicações orais. Também tivemos uma resposta intrigante, a saber: “*é uma coisa muito difícil, tem que saber falar bem*”. Esta afirmação revela que o aluno acredita que argumentar seria uma tarefa complexa e que exigiria uma boa comunicação com argumentos sólidos e convincentes.

No levantamento dos conhecimentos prévios, perguntamos aos alunos o que seria um debate de opinião de fundo controverso e, de acordo com as respostas, agrupamos em três concepções, que estão elencadas no quadro a seguir:

Quadro 14 - Definição dos conceitos de debate dos participantes

Nº.	Definição
1	É um gênero para defender ideias.
2	É um diálogo de opiniões diferentes.
3	É uma disputa para ver quem fala melhor.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na primeira concepção, observamos que para os alunos o debate em destaque tem a função de *defender ideias*, ou seja, entende-se que para eles o debate seria um instrumento para

expor o que pensam sobre determinado tema. Na segunda, os discentes indicaram que o debate serve para *dialogar sobre as opiniões divergentes*, sendo que o debate é um espaço para o contraditório. Já na terceira perspectiva, os estudantes afirmaram que o debate objetiva instigar uma disputa entre os debatedores para verificar *quem fala melhor*. Neste aspecto, subentendeu-se que os participantes defendem que o debate tem a função de eleger um vencedor que consiga destacar suas ideias em relação ao outro.

Outro questionamento importante feito aos discentes foi em relação às características de um debate de opinião. Eles assinalaram que *tem um tema para debater, possui um líder que dita as regras, que tem tempo para falar, que os debatedores defendem suas ideias*. Percebe-se, a partir das respostas, que os alunos já demonstram certo entendimento sobre o gênero em destaque em um âmbito geral, pois nenhum deles definiu ou caracterizou o que seria, de fato, o debate de opinião de fundo controverso, o que Dolz, Schneuwly e Di Pietro (2004) assinalam como sendo um gênero que leva em consideração as crenças e opiniões em relação a um tema polêmico que será debatido, mas que não tem a pretensão de se chegar a uma decisão e sim alinhar os pontos levantados nos posicionamentos para que cada locutor tente influenciar o ponto de vista do outro e até mesmo mudar de opinião a partir da ideia de seus interlocutores.

O conhecimento apresentado pelos alunos sobre o gênero debate foi baseado em suas experiências fora da escola, uma vez que mais da metade dos participantes afirmaram que sabiam do que se tratava porque assistiam aos debates políticos nos canais de televisão e que, inclusive, não deixavam de assistir só para não ficarem de fora das discussões políticas, haja vista que era um assunto que lhes interessava muito. Até mesmo em suas igrejas, o tema causava muitas polêmicas. Em virtude dessa informação, perguntamos aos discentes se eles haviam participado alguma vez de debates em suas escolas e novamente mais da metade disse que nunca. Com isso, reforçou-se a ideia de que as atividades orais, em especial as que envolvem a argumentação, ficam em segundo plano, sendo muitas vezes somente atreladas ao ensino da leitura e escrita, resumindo-se às atividades de oralização, como exercícios de leitura e interpretação ou análise linguística.

Nesta etapa, conseguimos ativar os conhecimentos prévios dos estudantes de forma que os envolvemos a participarem das primeiras discussões sobre o gênero do modelo didático de nossa pesquisa e os elementos que o envolvem, como a argumentação. No entanto, percebemos nas falas que não conseguiram expandir os conceitos que citaram, principalmente o porquê destas definições, o que deixou seus discursos bem vagos. Isso é compreensível quando nos revelam que ainda não tiveram experiências com o gênero que iríamos trabalhar.

Outro ponto a se destacar é o fato de encontramos afirmações (*é uma coisa muito difícil, tem que **saber falar bem**, é uma disputa para ver quem **fala melhor***) em que os alunos consideram o ato de debater e argumentar como sendo tarefas difíceis, que pressupõem **falar bem**. Isso nos leva a refletir que para eles essas atividades exigem discursos bem elaborados, com argumentos plausíveis, inclusive numa linguagem formal, o que acarretaria nos alunos medo e insegurança na defesa de seus posicionamentos.

4.3.2 Análise Da Produção Oral Inicial – Debate Inicial

A etapa da produção inicial consistiu em uma atividade diagnóstica para verificarmos como os participantes construíam seus discursos argumentativos em debates. Logo, analisamos a capacidade dos alunos para argumentarem oralmente.

Para a produção oral inicial, utilizamos no primeiro debate o texto do deputado pelo PRB, Gilmaci Santos, que nos trouxe os subsídios para debatermos sobre o *bullying*, um tema polêmico e bastante presente no contexto escolar, por isso foi selecionado para expandirmos as discussões em torno deste problema que vivenciamos em nossa sociedade, principalmente no contexto escolar. Inclusive o *bullying* por ser algo recorrente na escola tornou-se o objeto de uma pesquisa concomitante à nossa. A escola, enquanto um lugar que promove conhecimento, torna-se um espaço propício para combater a prática do *bullying* que tem levado em muitos casos a consequências desastrosas como no caso mencionado no texto base para o debate inicial, em que uma estudante foi estrangulada. O primeiro texto é apresentado logo a seguir:

Quadro 15 - Texto sobre o bullying

Uma reflexão sobre o bullying

O bullying é um problema mundial e tem sido muito discutido, principalmente no ambiente educacional, no qual infelizmente crianças e adolescentes ainda sofrem agressões físicas ou psicológicas de seus colegas. Segundo dados do terceiro volume do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2015, no Brasil, aproximadamente um em cada dez estudantes é vítima frequente de bullying nas escolas.

Mesmo não sendo um dos países com mais casos de bullying no mundo, o Brasil precisa investir em políticas que evitem novos casos desse tipo de violência. Em março deste ano, a adolescente Marta Avelhaneda Gonçalves, de 14 anos, morreu estrangulada por uma adolescente de 12 anos em uma escola do Rio Grande do Sul. A briga teria sido consequência de mais um caso de bullying.

O tema é complexo e precisa ser abordado também na escola. Por isso, em 2009 eu apresentei o Projeto de Lei 1239/2009, que institui o Programa de Combate ao Bullying nas escolas públicas e privadas do Estado. Segundo o projeto, a escola deverá apurar a prática dos atos discriminatórios e iniciar um processo administrativo sobre o caso. O processo terá

início a partir da reclamação do ofendido, de seu representante legal ou de qualquer pessoa que tenha ciência do ato discriminatório ocorrido.

Segundo a propositura, caberá ainda à unidade escolar a criação de uma equipe multidisciplinar com a participação de docentes, alunos, pais e voluntários para a promoção de atividades informativas, de orientação, de prevenção e de sanção interna. A ideia não é apenas punir tais atos, mas também discutir e refletir a problemática para que eles não voltem a acontecer. É importante debater o assunto em sala e também discutir a maneira como a escola pode atuar para evitar e superar essas questões. Os pais e professores precisam encontrar formas de discutir o tema de maneira reflexiva.

O bullying tem sérias consequências, não apenas para a vítima, mas também para o agressor e para as famílias dos envolvidos. O problema é que, geralmente, os casos de bullying são sintomas e possuem raízes mais profundas, como uma sociedade violenta, egocêntrica e também ambientes com excesso de competição.

Cabe à escola e à sociedade discutirem essa questão não apenas do ponto de vista da vítima, mas também do agressor. Os pais, professores e alunos precisam ficar atentos para identificar possíveis agressores e dar-lhes apoio pedagógico e psicológico. É fundamental criar relações mais fortes entre educadores, famílias e estudantes. Não podemos esquecer que é função da escola discutir as situações que envolvam bullying, mas também mediar e responsabilizar os envolvidos.

O espaço educacional não pode ser um ambiente penoso, e vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) afirma em seu artigo 2º que: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". E é exatamente esse ideal de solidariedade humana que o espaço educacional precisa buscar, pois a escola deve apenas deixar marcas e lembranças positivas para o estudante. Quem assiste a atos de violência na escola também não pode se calar. Só conscientizando cada componente da comunidade é que poderemos iniciar um verdadeiro combate ao bullying.

Fonte: Gilmaci Santos é deputado pelo PRB. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?16/08/2017/opiniaio---uma-reflexao-sobre-o-bullying>.

16/08/2017 17:05

Nesta atividade de produção oral inicial, realizamos o debate sobre o texto da temática do *bullying*. Explicamos aos alunos como procederíamos com seu desenvolvimento ao longo da aula e que gravaríamos as falas para que pudéssemos analisar posteriormente o desempenho deles. Para a análise desta etapa fizemos somente a transcrição de alguns trechos, uma vez que ficaria inviável transcrevê-lo integralmente. Foram destacados fragmentos dos dois debates para a exemplificação das ocorrências.

Dos 58 participantes, 44 participaram efetivamente do debate inicial, os demais tiveram suas participações baseadas em recursos gestuais: *batendo palmas, fazendo sinal de positivo com o dedo ou balançando a cabeça*, outros participantes exclamavam: *verdade, concordo, é, isso, bacana, aham* e sempre mantendo o contato visual com os debatedores. Neste aspecto, este grupo fez uso de recursos paralinguísticos e de marcadores conversacionais para

interagirem com os demais colegas, logo acreditamos que estas foram as estratégias interacionais que eles encontraram para participarem de alguma forma das atividades. Ora por timidez, ora por não conseguirem formular suas opiniões acerca do tema em discussão.

Do universo dos 58 alunos que foram ativos neste debate, selecionamos apenas 10 em virtude da extensão dos discursos que demandariam um tempo excessivo e que não daríamos conta. Denominamos estes participantes como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10. Para o segundo debate mantivemos as mesmas denominações. Com isso, foi possível fazermos uma comparação de desempenho de cada aluno nas duas etapas de produção inicial e final.

Começamos o primeiro debate perguntando aos alunos qual a ideia defendida pelo autor do texto sobre o *bullying* e como ele defende essa ideia. P1 indicou que o autor defende que o *bullying* é um problema grave e que ocorre bastante nas escolas. P2 concordou com P1 e não acrescentou nenhuma informação nova. P3 disse que no texto o *bullying* é tratado como algo complexo e que precisa ser abordado também na escola. P4 afirmou que o autor defende a discussão do *bullying* nas escolas. P5 disse que o autor acha a questão do bullying gravíssima, bem como este apresentou um projeto de lei para combater o *bullying* nas escolas públicas e privadas do Estado. P6 repetiu praticamente toda fala de P5. P6 destacou que no texto o *bullying* é visto como um problema mundial e que afeta principalmente à escola. P7 diz que o autor trata o bullying como algo tão sério, porque traz consequências desastrosas não apenas para a vítima, mas também para quem comete esse ato. P8 também aponta que o bullying é grave e acontece principalmente nas escolas e que por isso precisa ser combatido. P9 e P10 repetem a mesma fala de P8.

A partir das respostas, constatamos que os alunos ainda demonstram uma argumentação pouco consistente, pois a maioria que participou apenas reproduziu a fala de outros colegas, como ficou evidenciado na amostragem dos dez alunos que analisamos. O que percebemos é que não tiveram senso crítico em saber se posicionar por si mesmo, desse modo apenas concordavam com que estava sendo dito, sem fazer julgamentos de certo e errado. Assim, apesar de terem participado bastante, os discentes não apresentaram maturidade para construírem seus próprios posicionamentos. Além do mais, não conseguiram argumentar como o autor construiu no texto os argumentos para sustentar a ideia defendida por ele sobre o bullying.

Em seguida, questionamos os discentes acerca de qual era o ponto de vista deles sobre o *bullying* e suas implicações na vida das vítimas. O quadro a seguir apresenta a opinião dos selecionados.

Quadro 16: O que os alunos argumentam sobre bullying

Participantes	Transcrição das falas
P1	<i>Eu acho que muitas pessoas acham que é frescura....mi, mi,mi...eu não acho que é não, é muito ruim porque afeta o emocional da pessoa.</i>
P2	<i>Concordo com ele (P1) professora!...é uma coisa que deixa a pessoa triste e pode fazer ela se matar.</i>
P3	<i>O bullying é um mal que causa até depressão...não sei por que as pessoas gostam disso.</i>
P4	<i>Ôh coisa chata é esse bullying!...se cada um cuidasse de sua vida não ficava...aí...é...enchendo a paciência dos outros!</i>
P5	<i>Cara... eu não gosto que ninguém bagunce comigo, por isso acho que o bullying é um jeito de aperrear a pessoa para ver até onde ela aguenta.</i>
P6	<i>Olha...acho que quem faz bullying não bate bem da cabeça...só pode né!?...Para quê ficar bagunçando com os outros? É muita leseira!</i>
P7	<i>Eu particularmente, acredito que o bullying é cultural...e... as pessoas não conseguem aceitar as diferenças dos outros, por isso agem desse jeito assim....machucando o seu próximo.</i>
P8	<i>Pra mim, bullying não devia existir, todo mundo tem que respeitar...se não respeita tem de ser preso, punido, sei lá, pra parar com isso!</i>
P9	<i>Eu fico com pena de quem sofre essas coisas, o bullying acaba com a vida das pessoas...e não pode mais existir.</i>
P10	<i>Não sei quem inventou essa palavra aí....mas só sei que é muito ruim pra quem sofre, é tipo uma porrada na cara que deixa marcas...tira a raiva da pessoa, por isso tem gente que mata.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

P1 inicia seu discurso refutando a ideia das pessoas acharem que o *bullying* é **frescura e mi, mi, mi**. Ele se vale dessas expressões populares para dizer que acha o contrário. Percebemos em sua fala um marcador conversacional – **eu acho** – que é recorrente no discurso de outros alunos. Geralmente, essa expressão é utilizada para iniciar a opinião do locutor, que às vezes nem percebe que este uso pode levar à percepção de que seu posicionamento não transmite confiança, pois não tem muito ou nenhum embasamento. Assim, subentende-se que a pessoa se baseou no achismo de suas próprias convicções, deixando seu ponto de visto raso e sem muita credibilidade. Neste sentido, P1 acha que o *bullying* afeta o emocional da pessoa que sofre esses ataques, mas não fundamenta o porquê acredita nisso.

P2 ainda foi mais raso em sua argumentação, pois apenas se baseou no achismo de P1 e acrescentou que o *bullying* deixa a pessoa triste e pode levá-la a se matar, porém também não justificou o motivo que induz a vítima a cometer o suicídio. Logo, P2 não apresentou um senso crítico para estabelecer os seus próprios elementos para a construção de sua argumentação e preferiu concordar com o seu colega.

P3 afirma que a depressão é uma consequência do *bullying*, no entanto não articula essa informação a um conhecimento científico, uma vez que não embasa seu posicionamento e ainda finaliza deixando uma afirmação vaga de que “*não sabe por que as pessoas gostam disso*” e só sabe que é um mal. Neste sentido, P3 também constrói sua argumentação baseada no achismo.

A fala de P4 apresenta marcas da oralidade como ôh, aí, é, indicando um discurso numa linguagem bem coloquial. Em sua argumentação defende que o *bullying* é uma “*coisa chata*” que só serve para “*encher a paciência dos outros*”, ou seja, desestabilizar as pessoas. Além disso, observamos traços marcantes de uma fala descontinuada com algumas pausas e hesitações. Quando fala “*se cada um cuidasse de sua vida não ficava....aí...é...*”, subtemos que houve uma quebra do raciocínio, típico das construções de textos orais.

P5 inicia sua argumentação falando que não gosta que bagunce com ele e acredita que o *bullying* é um instrumento para testar o equilíbrio das pessoas. Este argumento se aproxima da fala de P4 quando indica que o *bullying* testa a paciência dos outros. P5 usa recursos de marcadores da fala coloquial sinalizado na palavra **Cara**, que se refere ao locutor com quem se fala, podendo ser homem ou mulher. Além disso, usa o verbo aperrear que também é coloquial e bastante usado em nossa região, denotando o sentido de irritar, incomodar.

P6 argumenta que quem faz *bullying* é desequilibrado mentalmente. Percebemos em sua construção uma linguagem carregada de coloquialidade, iniciando com **Olha...** como um recurso de elocução, em seguida, pela expressão **não bate bem da cabeça**, que seria uma forma de dizer que a pessoa não raciocina com inteligência, e faz um questionamento com **só pode né?** Uma expressão bem regional, com a abreviatura de **não é** para **né**, ou seja, marcas da oralidade. Finaliza com **É muita leseira!** Mais uma expressão de nossa região, levando-nos a entender que quem pratica o *bullying* comete um ato insano, inapropriado.

P7 apresentou o discurso mais elaborado entre todos os participantes. Já no início de sua fala, percebemos que domina a linguagem formal. Fez uso de operadores argumentativos para o encadeamento de suas ideias nas orações, como podemos ver em: “*Eu particularmente, acredito que o bullying é cultural...e... as pessoas não conseguem aceitar as diferenças dos outros, por isso agem desse jeito assim....machucando o seu próximo*”. Deste modo, indicou que o *bullying* é cultural, ou seja, está relacionado aos comportamentos e tradições de um povo que ao se deparar com as diferenças não consegue aceitá-las e por isso machuca o próximo. Embora a construção argumentativa esteja bem delineada, quando P7 fala **particularmente**, subtemos que também se baseia em suas próprias convicções para formular sua argumentação sobre o *bullying*.

P8 argumenta que o *bullying* não deveria existir, aponta que a solução para esta extinção é o respeito e demonstra um discurso radical ao defender que quem não respeitar deve receber punições, por exemplo, privação de liberdade. Verificamos em sua fala marcas da oralidade como o termo **pra** (pra mim) e na expressão **pra parar com isso**, que na linguagem formal seria para não ocorrer mais o *bullying*. Além disso, quando P8 inicia sua argumentação com a expressão **pra mim**, também se apoia em suas próprias crenças, ou seja, numa opinião particular.

No discurso de P9 percebemos uma construção argumentativa muito vaga, pois começa dizendo que sente pena de quem sofre essas coisas, generalizando, assim, o *bullying*. Continua falando que o *bullying* destrói a vida das pessoas, mas não diz o porquê. P9, ao construir seu discurso em relação ao *bullying*, deixa lacunas de sentidos que ficam implícitos, demonstrando que falta um raciocínio lógico para compor sua argumentação.

P10 começa seu discurso apontando que não sabe a origem da palavra *bullying*, mas entende que é algo ruim para quem sofre e faz uma comparação do *bullying* com uma agressão no rosto que deixa marcas, ou seja, que traz consequências e, talvez, não desapareça tão fácil, também aponta que o *bullying* deixa a pessoa estressada e que por isso algumas até matam. Encontramos na construção argumentativa de P10 marcadores interacionais como **aí, é tipo**. Além de uma linguagem carregada de informalidade como em **pra** (para), **porrada na cara** (golpe violento no rosto), **tira a raiva da pessoa** (irrita a pessoa).

Diante dessa amostragem de discursos e de tudo que observamos durante o debate inicial, pontuaremos nossas interpretações sobre como os alunos construíram suas argumentações orais.

Primeiramente, constatamos em todos os discursos dos alunos (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10) uma marca característica da construção do texto oral que foi a descontinuidade das falas com pausas, repetições, hesitações e, em alguns casos, gaguejos. Essas rupturas no fluxo de falas “integram normalmente a construção do texto falado com vistas ao estabelecimento de relações interacionais, assegurando, desse modo, a comunicabilidade” (Jubran, 2015, p.36). Esse fato, em algumas situações, interferiu na entonação das falas, ou seja, na variação do tom da voz quando se pronunciavam, dando a impressão de certo nervosismo por parte dos debatedores ou até mesmo um raciocínio lento para formular suas argumentações. Outro aspecto em relação à entonação foi de que alguns alunos alteraram o tom de voz porque no momento de suas falas ocorreram conversas paralelas, nas quais tivemos de intervir. Isso pode ter prejudicado o encadeamento das ideias de debatedores que até esqueciam o que iriam falar.

Neste aspecto, a escuta e a compreensão surgiram como elementos que os alunos precisam desenvolver também, porque eles confundiram debate com conversas informais. Em muitos momentos se esqueciam que estavam falando com todos e se viravam para conversarem com um colega em particular, isso gerava muitas conversas paralelas e a mediadora tinha que interferir para dar sequência à atividade. Assim, os alunos não cumpriram em certos momentos a regra do respeito à fala do colega, não praticaram o ato de saber ouvir o outro e esperar seu tempo para falar, pois alguns interrompiam quem estava falando para também argumentar ao mesmo tempo e não deixavam o debatedor concluir seu raciocínio. Isso pode estar relacionado à falta de experiência deles com a prática de debater.

Diante disso, observamos que os alunos demonstraram uma certa insegurança em defender seus posicionamentos sobre o *bullying*. Embora tivesse o texto-base para que eles fundamentassem suas argumentações, não se utilizaram desse recurso teórico. Logo, os pontos levantados por eles deixavam os discursos rasos e muitas vezes sem entendimento por parte dos interlocutores, mas, independentemente de tais situações, participaram. A falta de autoconfiança fez com que certos alunos não se posicionassem e ficaram somente escutando os colegas.

As análises desta atividade diagnóstica revelaram que os participantes apresentaram uma imaturidade para construir uma argumentação sólida e com clareza nas ideias em relação ao tema debatido. Eles usaram diferentes tipos de estratégias para argumentarem, sendo a principal delas a sustentação de seus posicionamentos em achismos, ou seja, no senso comum. No entanto, mesmo que as estratégias para suas construções argumentativas não tenham sido as mais eficientes, estas já demonstram que os discentes possuem capacidades da argumentação que podem ser aperfeiçoadas. Percebemos que, dos 10 alunos selecionados, P7 foi o que apresentou o discurso mais elaborado, com o uso de conectores e articuladores, como por exemplo, **por isso, e** – que garantiram de certa forma à coesão e à coerência de seu texto, o que trouxe a clareza de suas ideias. P7 é considerado pelos colegas o aluno destaque da turma, porque tem ótimos rendimentos em todas as disciplinas, apresenta uma ótima oratória, no entanto diz que não gosta muito de falar em público por ser tímido e ter vergonha (informações de nosso DC, 2022). Em função de casos como de P7 e dos outros estudantes que se sentem inseguros para falar em público, percebemos a necessidade de atividades em sala de aula que envolvam a oralidade para que os alunos possam desenvolver o hábito de emitir opiniões.

Enfim, diante do que foi evidenciado, elaboramos os módulos de aprofundamento do gênero debate para aperfeiçoar as estratégias discursivas que os alunos usam para construir suas argumentações.

4.3.3 Análise do Módulo de Desenvolvimento da Expressão Oral - As Rodas de Conversas

Nesta investigação, levando-se em consideração a perspectiva dialógica bakhtiniana, adotamos as rodas de conversas para as discussões e problematizações dos textos, pois acreditamos que esta é uma alternativa metodológica que permitiria a interação dinâmica e produtiva entre alunos e professora/pesquisadora. Logo, esta prática aproximaria os sujeitos no dia a dia das atividades escolares, pois exigia a concentração dos envolvidos e a atenção se voltaria ao outro. Sendo assim, a dinâmica das rodas de conversas foi ao encontro do que apregoa Bakhtin (2003), que nos esclarece que os sujeitos constroem seus discursos a partir e com os outros.

Neste intuito, baseamo-nos no que orienta Vóvio (2007, p. 111-112) quanto à composição da interação nas rodas, na qual defende que [...] “há quatro grandes momentos que organizam a dinâmica das rodas de conversa: a abertura da interação; o encadeamento de temas/assuntos; a leitura compartilhada de textos, com comentários sobre o que foi lido; e o encerramento da interação”. Podemos observar estas etapas na esquematização do quadro a seguir:

Quadro 17 – Etapas de desenvolvimento da roda de conversa

Roda de conversa Tema	
	Abertura da roda pergunta-guia
	Encadeamento de temas/assuntos Reações-respostas à pergunta Inserção de novos assuntos pelos participantes Reposições de temas/assuntos pela pesquisadora
	Leitura compartilhada Apresentação e leitura do texto Comentários sobre o texto
	Encerramento da interação

Fonte: Vóvio (2007, p. 111-112).

Esta perspectiva de Vóvio (2007) para o desenvolvimento das rodas de conversas foi adotada como umas das atividades da SD proposta nesta pesquisa. Para tanto, elaboramos um roteiro de atividades para a condução da de tal procedimento. Já as observações percebidas

nesta prática foram anotadas no diário de campo descritivo, que ajudaram a trazer mais elementos analíticos aos resultados encontrados.

As rodas de conversas tiveram o intuito de propiciar a construção de um lugar de interação dialógica (Bakhtin, 2003), que possibilitou ao aluno se expressar e construir conhecimentos coletivamente por meio do momento de fala e escuta, ou seja, através de diálogos. Estas reuniões dialógicas criaram condições de produção de novos sentidos e experiências aos sujeitos envolvidos na interação discursiva. Além de tudo isso, esta possibilidade metodológica ainda contribuiu para que os estudantes não somente avançassem na aprendizagem dos conteúdos, mas também desenvolvessem sua autonomia e o respeito ao próximo, entendendo que cada um teria sua vez em defender suas ideias.

Na organização da roda de conversa foi preciso que a professora (mediadora) estabelecesse algumas regras para evitar desrespeitos e conflitos. Deste modo, a maneira como os textos foram abordados e discutidos tornaram a atividade bastante proveitosa e harmônica. Até a forma de falar dos participantes impactou no desenvolvimento desta prática. Vale frisar que a orientação foi de que os alunos proferissem o tom de voz com tranquilidade e leveza.

Em nossa sequência didática selecionamos cinco temáticas abordadas em artigos de opinião para realizarmos os debates em sala de aula. Apesar deste gênero ser comumente utilizado para a produção escrita, achamos pertinente usá-lo como um instrumento de apoio para o trabalho com a oralidade, visto que ele é indicado para vários objetivos de ensino sugeridos pela BNCC e pela proposta curricular de Língua Portuguesa da SEMED/Manaus do 9º ano do ensino fundamental. Além do mais, como mencionado anteriormente, os alunos participantes da pesquisa já haviam estudado sobre o gênero artigo de opinião em um outro momento, o que facilitaria a compreensão de que os textos escolhidos seriam subsídios teóricos para que os participantes formassem suas argumentações.

A seguir, abordaremos o primeiro texto trabalhado nos debates das rodas de conversas:

Quadro 18 - Texto “sonhe grande, muito grande”

Quem tem uma mentalidade perdedora, sempre vai perder, assim como quem tem uma mentalidade vencedora, consequentemente. Há 2 meses sempre falo em sonhos. E gosto de sonhos grandes e ousados, aqueles que provocam mudanças na vida das pessoas. O que você vai realizar começa na sua mente. Quem tem uma mentalidade perdedora, sempre vai perder, assim como quem tem uma mentalidade vencedora, consequentemente vencerá.

Para conseguir realizar algo ousado você precisa saber com clareza o que quer. Se, na sua mente, o máximo que você consegue visualizar é uma pequena lanchonete, esse será o seu limite. Por outro lado, se sua mente permite a você acreditar que pode realizar feitos grandiosos e ilimitados, você vai trabalhar para isso e terá grandes chances de realizar conquistas espetaculares. Transforme seu sonho em um plano, depois faça o melhor com a condição que você tem, até que tenha condições melhores e possa fazer ainda mais. Não

desperdice um só minuto pensando no que não tem ou reclamando da situação. Saia da zona de conforto. O desconforto lhe fará visualizar muitas possibilidades e lhe abrirá um leque de soluções antes não vistas, acredite nisso! Não se preocupe com o tamanho do seu sonho, sonhe grande e sem medo. Seja bem claro com seu objetivo. Depois pense em uma estratégia para a execução e faça um plano de ação com o máximo de detalhes que puder. Quando eu pensei em escalar a maior montanha de cada continente, confesso que me assustei com o tamanho da empreitada, mas, em seguida, eu dividi o projeto em sete etapas. Depois de estabelecida a meta, dediquei-me a cada uma destas etapas com todas as minhas energias e recursos, sem pensar nas próximas, afinal ficar pensando em etapas futuras apenas ia dispersar energia e tirar o meu foco. Dividir uma grande meta em partes menores é um método eficiente para aumentar o foco e produzir grandes resultados.

Sempre digo que não escalamos o Everest galopando ou aos pulos, mas um passo após o outro. Reforço que o caminho para chegar ao topo do mundo é foco contínuo e regularidade nas ações. E assim é para qualquer projeto que queira executar, seja dentro da sua empresa, seja na sua vida familiar. Tendo iniciado o seu projeto, siga em frente, foque todas as suas energias nos próximos passos e comprometa-se com a melhoria contínua, e a cada dia você fará progressos surpreendentes. Nos vemos no topo, porque lá é o nosso lugar. Te desejo uma excelente semana com o meu abraço do tamanho do Everest!

Fonte: ALEXANDRE, Rosier. Sonhe grande, muito grande. Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/opiniaio/rosier-alexandre/rosier-alexandre-sonhe-grande-muito-grande/>. Acesso 8 jan. 2022.

O primeiro texto, *Sonhe grande, muito grande*, trazia a mensagem de que a concretização dos sonhos e dos projetos de vida dependeria da força de vontade de cada pessoa e que, em muitos casos, para alcançarmos nossos propósitos de vida, precisamos ousar.

Com esta mensagem encorajadora, o primeiro texto teve como objetivo suscitar um debate que ia além de questões relacionadas à argumentação. A princípio, a escolha deste texto partiu de uma tentativa de resgatar a autoestima dos alunos, pois durante as aulas era perceptível uma triste realidade: os discentes não acreditam em si mesmos, então observávamos discursos como: “*Não sou capaz*”, “*Não sou inteligente*”. Sabemos que não é o enfoque deste estudo, no entanto cabe a nós, enquanto sujeitos, dentro desse processo de ensino/aprendizagem, também promover a autonomia dos alunos além do domínio de conteúdos. Neste intuito, acreditamos que uma ação pode mudar a realidade de muitos, pelo menos dos que podemos alcançar, no caso, nossos alunos. Parece algo até utópico, mas acreditamos numa educação com qualidade que possa diminuir de fato as desigualdades sociais e realmente promover uma educação com equidade e transformadora de histórias e que finalmente se cumpra o papel da escola em formar sujeitos cidadãos que atuem em seus contextos sociais.

4.3.4 Análise da Produção Oral Final – Debate Final

Neste segundo debate, a adesão por parte dos alunos foi maior, enquanto, no primeiro, dos 58 discentes, apenas 44 participaram ativamente; neste, quase tivemos uma unanimidade, com 55 participantes. Mas vale ressaltar que mudamos nossa estratégia para que mais alunos se engajassem na atividade. Logo, a produção oral final consistiu em um debate interclasse, que envolveu as três turmas dos 9º anos do turno matutino. Formaram 4 equipes de cada turma, totalizando 12 equipes que debateriam entre si, em rodadas. Resolvemos envolver simultaneamente todos os participantes, pois acreditávamos que essa interação dialógica traria uma visão holística do processo de construção dos discursos argumentativos dos alunos investigados.

Os alunos mostravam-se empolgados em participarem do debate, diferentemente do início quando propomos esta atividade. Muitos deles sentiam-se inseguros, falavam que não queriam participar, achavam que não tinham competência para debaterem (anotações no DC de falas dos alunos, 2022).

O debate foi realizado na quadra, visto que na escola não há auditório, como já mencionado, e por isso tivemos que nos adequar para tornar o evento bem produtivo. Demos início à atividade explicando como seria desenvolvida e ressaltamos as regras do debate de opinião de fundo controverso, principalmente em relação ao respeito pela fala do colega, pelo momento de falar, entre outras. Fizemos uma menção ao primeiro debate e lemos o texto-base para lembrarem que se tratava do *bullying* praticado nas escolas. A partir dessas preliminares, lançamos às equipes o desafio de que eles deveriam argumentar a favor do combate ao *bullying* e que levassem à plateia a uma reflexão dessa temática em suas práticas sociais. Na sequência chamamos a primeira equipe para começar o debate e, assim, ocorreram várias rodadas até que todos os grupos e seus componentes apresentassem seus posicionamentos.

Para as análises desta produção final, também trouxemos os discursos dos mesmos 10 alunos que selecionamos no primeiro debate, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, para que possamos comparar as duas etapas e verificar se houve progresso ou não em suas argumentações. O quadro abaixo apresenta os discursos construídos por esses alunos.

Quadro 19 - Argumentação a favor do combate ao bullying

Participantes	Transcrição das falas
P1	<i>Fala a verdade, quem já sofreu bullying ou faz bullying?"....."tá existem quatro tipo de bullying...verbal, social, físico e ciber...ciber...ééé...ciberbullying, que eu não sei falar. Mas é importante</i>

	nós falarmos sobre todos eles. Eu mesmo já sofri bullying pela minha cor, me chamaram de “queimado”. Só que eu nem ligo, mas tem vezes que me apelidam e eu chamo logo pra “porrada”, porque tem dias que não “tô” com paciência “pra” bagunça não!” “Todo dia a gente ver pessoas sofrendo com isso, ficam calados e sofrem sozinhos, muitas vezes os próprios colegas fazem bullying e pra não serem excluídos, continuam naquele grupo. Então, deixo uma reflexão a vocês: se você tá sofrendo bullying...não fique calado e lute por seus direitos.
P2	O que eu vou contar aqui é que eu já sofri muito por meu sotaque e por uma questão de pele. Eu sou muito introvertida, aí...(pausa com choro)...até ano passado eu sofri bullying só que aí... eu comecei a revidar, “tipo” eu comecei a não ligar mais. Mas no começo foi muito difícil, eu chorava muito. Eles falavam do meu cabelo que era “xexeu” e do meu sotaque que era “feio”, “engraçado” e sempre ficavam caçoando de mim”. Eu me sentia tão mal, perdi as contas de quantas vezes eu chorei quando cheguei em casa, mas não falava pra ninguém e hoje isso não me importa mais.
P3	O bullying é um caminho sem volta, porque prejudica a vida de alguém de uma maneira perversa. Ninguém sabe a dor do outro, então quando você abre essa ferida pode até matar alguém, como vemos nos jornais casos de adolescentes que se matam porque sofreram bullying na escola. É muito triste quando isso acontece. Imaginem a dor da família ao perder alguém assim!?”. Eu nunca sofri bullying, mas não gosto de ver alguém sofrendo. Então, tá na hora de ajudarmos as vítimas, apoiando ela de algum jeito.
P4	O bullying precisa ser combatido, principalmente aqui na escola, a gente ver sempre um caso que acontece... No começo do ano até teve porrada por causa das bagunças que um faz com o outro!... A escola também tem que fazer palestras pra falar disso.
P5	O caso da menina do texto é muito triste, né gente? Mas quantas outras meninas já se mataram também por causa do bullying sofrido? Precisamos se colocar no lugar do outro senão esses casos só vão aumentar cada vez mais. É o jeito para acabar com o bullying!
P6	O bullying é uma coisa tão sem graça, é uma perda de tempo...então pra que já ficá perdendo tempo caçoando dos outros, né!? Precisamos pará de querê que todo mundo seja igual a nós e respeitá quem não é... né!?Só assim vamos combatê o bullying. É isso!
P7	Nós estamos tão focados em nossas vidas, que muitas vezes nem percebemos que o outro tem passado por lutas difíceis. Imaginemos alguém que tenha que viver sendo esculachado a vida toda? Está na hora das autoridades agirem severamente para punir quem comete esses crimes.
P8	Quando as pessoas se respeitarem tudo no mundo vai melhorar e o bullying também, porque vão entender que o ser humano merece respeito e o mundo talvez não vai ter mais bullying...só que pra isso acontecer é preciso cada um fazer sua parte.
P9	Pra combater o bullying só fazendo palestras pra conscientizar o pessoal, assim quem sabe... quem pratica pode refletir suas atitudes e respeitar o colega.

P10	<i>Acho que o bullying nunca vai acabar...mas se a gente fizer nossa parte de não fazer bullying com ninguém...já tamos ajudando o mundo a ficar melhor. É só a gente pensar que... o que a gente não quer de ruim pra gente...não podemos querer pra ninguém!</i>
------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Destaca-se que continuamos com a mesma temática do *bullying* para avaliarmos se houve mudanças nas concepções dos alunos e se apresentariam avanços em suas construções argumentativas a partir dos estudos realizados nos módulos para o aprofundamento do gênero debate e do módulo de desenvolvimento da expressão oral.

P1 constrói seu discurso estabelecendo um diálogo com a plateia, interagindo com eles em vários momentos. No início, lança o questionamento se eles já sofreram ou já praticaram *bullying*. Nesse momento, um barulho de várias vozes ecoava na quadra, então tivemos que intervir colocando ordem e levávamos o microfone a quem gostaria de falar. Muitos relataram suas experiências. Percebemos que este movimento de provocação da plateia ativou os gatilhos mentais de muitos alunos, desencadeando inúmeras reações que os levaram a sair de suas zonas de conforto para expor o que guardavam somente para si, eles mostravam que queriam desabafar. Após a escuta dos relatos, P1 cita quatro tipos de *bullying*, mas não explica o conceito de nenhum deles, deixando a informação bem vaga. Essa conceituação pode não ter ocorrido, porque, na hora em que ele foi pronunciar a palavra *ciberbullying*, teve dificuldades e houve uma pausa longa tentando a pronúncia correta ([...] *ciber...ciber...ééé...ciberbullying, que eu não sei falar*[...] P1), logo houve uma quebra de raciocínio.

P1 em seguida usa a estratégia de exemplificação para problematizar o tema, colocando se como uma vítima também. Ressalta que através de violência resolve tal problema, porque fica sem paciência. Na sequência, levanta a questão de que “*as pessoas sofrem com o bullying caladas e sozinhas, inclusive sendo praticado por colegas do grupo a qual pertencem e acabam se submetendo às chacotas para não serem excluídas*”. Esse fato gerou novamente mais burburinhos no público presente, logo percebemos que alguns alunos se viram nesta situação. P1 finaliza seu discurso deixando a reflexão para que as vítimas de *bullying* não fiquem caladas e lutem por seus direitos. Finalizada sua fala, foi muito aplaudido por todos ali presentes.

Avaliamos o desempenho de P1 em relação ao primeiro debate e constatamos que houve um grande progresso no desenvolvimento não só da produção do texto oral como também na forma de se portar diante do público, mostrando muita desenvoltura e segurança na defesa de sua opinião. Sua estratégia da interação dialógica em seu discurso provocou uma compreensão

responsiva ativa na plateia, ou seja, uma resposta ao seu discurso (Bakhtin, 2003), assim influenciou as construções discursivas dos outros participantes.

A estratégia argumentativa de P2 para construir seu discurso foi a contextualização da temática do *bullying* com sua própria história de vida, na qual relata que sofrera ataques por conta do seu sotaque e pela cor da sua pele. Desenvolveu sua fala, descreveu como ocorreram as agressões verbais e como isso a afetou emocionalmente. Em um dos trechos de seu discurso P2 diz: “*eu comecei a revidar... “tipo” eu comecei a não ligar mais*”. Percebemos uma construção contraditória, pois, ao usar o verbo **revidar**, imaginamos que a sequência de sua fala mostraria uma reação agressiva pelo que indica o significado deste verbo (vingar, retrucar), no entanto na complementação frasal ela diz que não ligava mais para os ataques. As falas seguintes de P2 (em que enfatiza que no começo era difícil e chorava muito, porque a apelidavam de **cabelo xexeu, sotaque feio e engraçado**). Tal fala fez-nos acreditar que sua intenção discursiva era mostrar que por já ter sofrido várias situações de *bullying*, a forma dela de “*se vingar*” dos agressores era não esboçar reações, mostrando que não se importava com o que eles falavam a ela.

Fazendo um paralelo do que P2 defende neste debate com um trecho do primeiro debate, no qual afirma que o bullying “*é uma coisa que deixa a pessoa triste e pode fazer ela se matar*”, leva-nos a uma análise dialógica extralinguística em que ligamos as relações situacionais. Neste sentido, subtemos que a pessoa triste poderia ser P2 e de repente pode até ter pensado em tirar a própria vida por tudo que tenha vivenciado. O interessante é que no primeiro debate seu discurso deixa uma mensagem subliminar, vaga e que somente no segundo debate encontra um espaço propício para seu lugar de fala, no qual sente-se segura para expor suas frustrações diante dos ataques sofridos. Deste modo, sua construção argumentativa pode ter sido construída a partir dos outros interlocutores que também relataram os casos de bullying. Logo, a interação verbal entre os sujeitos do discurso acarreta a construção de novos enunciados, que, segundo Bakhtin (2003),

[...] é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (Bakhtin, 2003, p. 300-1).

Quando emitimos um enunciado, esperamos que o ouvinte nos dê uma resposta ativa a partir de sua compreensão. Portanto, as atitudes responsivas só serão construídas caso haja o diálogo entre o ouvinte e o interlocutor no momento das interações com os enunciados. Neste sentido, quando P2 começou seu relato com uma entonação firme e segura, mas em alguns momentos se alterou para uma voz trêmula e carregada de choro; a resposta da plateia foi a demonstração de comoção e respeito à dor da colega e os componentes de sua equipe a abraçaram e a acolheram. Enfim, P2 demonstrou uma maturidade discursiva em relação ao primeiro debate; neste ela consegue desenvolver as ideias e dar fluência ao seu raciocínio e ainda levou o auditório a reagir numa ativa posição responsiva (Bakhtin, 2003), ou seja, compreenderam que o momento da debatedora era delicado e que ela precisava de apoio.

P3 começa seu discurso afirmando que BA construção de seu texto mostra uma escolha lexical bem arquitetada, por exemplo, ao falar que o bullying “*prejudica a vida de alguém de uma maneira perversa*”. A expressão em destaque ganha uma força para convencer o seu ouvinte de que o *bullying* é algo terrível e faz o desencadeamento dessa ideia a partir da concepção de que as pessoas não sabem da dor das outras e, ao praticar o *bullying*, abre-se uma ferida que pode até levar a morte de alguém. Continua a construção argumentativa a partir de um argumento de exemplificação, no qual sua fonte de afirmação são os jornais que mostram casos de adolescentes que se matam após sofrerem *bullying* na escola. Em seguida, ainda traz uma afirmação de lamentação: *É muito triste quando isso acontece*. Lança uma reflexão à plateia: “*Imagem a dor da família ao perder alguém assim*”. Nesse momento, P3 dialoga com auditório esperando uma resposta, que não veio por palavras, mas sim por expressões de pensamento, de que estariam imaginando as famílias sofrendo. Ele finaliza seu discurso mostrando uma atitude de empatia com o próximo, pois afirma que “*nunca sofri bullying, mas não gosto de ver alguém sofrendo. Então, tá na hora de ajudarmos as vítimas, apoiando ela de algum jeito*”.

O jogo das palavras usadas por P3 tem a intenção de causar no ouvinte uma comoção ao se depararem com uma fala bem realista da situação causada pelo *bullying* e, assim como P4 (mais a frente), também cita a escola como um lugar em que ocorre a prática do *bullying*. Percebemos em P3 uma notável evolução em sua construção argumentativa oral em relação ao primeiro debate em que apresentou a falta de domínio do tema, levando a discursos vagos sem fundamentos.

P4 começa seu discurso afirmando que o “*bullying precisa ser combatido*” e especifica que a escola é o principal lugar para realizar as ações de combate, pois sempre vê casos acontecendo. Defende essa ideia com a exemplificação de que no começo do ano teve violência

física por conta das bagunças entre os alunos. Neste momento, ouvimos algumas vozes ecoando, os alunos confirmavam que realmente ocorreram situações conflitantes por conta do *bullying*. Ele finaliza sua fala apontando que a instituição escolar precisa fazer palestras para “falar disso” (sobre o *bullying*). Deste modo, P4 levanta a questão de que seu colégio não discute sobre este tema. Percebemos em seu discurso que ele defende que a escola exerce um papel fundamental para a conscientização dos alunos em relação às práticas do *bullying* e para isso pode usar palestras como recurso, mas não aponta os motivos pelos quais elege a palestra como uma possível solução para o problema do *bullying* em sua escola. Apesar disso, P4 apresenta um nível de progresso satisfatório em relação ao primeiro debate, em que apresentou uma construção discursiva carregada de marcas da oralidade com uma linguagem coloquial excessiva.

P5, para construir sua argumentação, usa a estratégia de retomar o que foi explorado no texto do primeiro debate em que uma adolescente acabou se matando após sofrer *bullying* na escola. Começa provocando a plateia, questionando-a se acha esse caso triste. Engrandece a discussão com mais um questionamento sobre quantas outras meninas também se mataram pelos mesmos motivos. Neste momento P5 interagiu com o público traçando diálogos para ouvi-los, mas os participantes ficaram calados, ouvindo-o e refletindo acerca das perguntas, até ouvirem-se uns murmúrios, mas não quiseram tecer comentários; alguns só balançavam a cabeça ou faziam gestos, outros mostram uma expressão que estavam pensando. Foi a forma deles interagirem com o colega numa linguagem extralinguística. Ao final de seu discurso P5, assim como P3, também demonstra em sua fala empatia com as vítimas e defende que só nos colocando no lugar dessas pessoas que sofrem com esses ataques é que poderemos acabar com tal problema. Alerta que, se não forem tomadas atitudes como esta citada, os casos só irão aumentar. Quanto ao desempenho de P5 em relação ao primeiro debate, percebemos uma evolução, que, apesar de sua fala ser curta e não ter desenvolvido uma construção mais elaborada com argumentos mais expansivos, trouxe uma riqueza de informações que fizeram com que os alunos refletissem sobre o combate ao *bullying*, fundamentado no texto-base que usamos no primeiro debate.

P6 inicia sua fala dizendo que o “*bullying é uma coisa tão sem graça, é uma perda de tempo*”. No entanto, não fundamenta essa afirmação e não há uma continuidade neste raciocínio. Em seguida, traz questionamentos para envolver a plateia, perguntando: *Então pra que já ficar perdendo tempo caçoando dos outros, né? Precisamos pará de querer que todo mundo seja igual a nós e respeitar quem não é.... né?!?* Neste momento, os outros participantes gritavam “é verdade”, “isso”, “pior mesmo”, alguns bateram palmas, outros só balançavam a

cabeça em tom de positivo, o que demonstrava uma boa interação entre locutor e ouvinte que mostravam uma ativa reação, como já mencionado na perspectiva bakhtiniana, requer uma compreensão por parte do ouvinte para que tenha uma (re)ação diante do enunciado que está tendo contato. P6 enfatiza que o respeito às diferenças poderia ser a solução para combater o bullying, assim as pessoas entenderiam que ninguém é igual. Finaliza com a expressão *É isso!* como se tivesse a intenção de enfatizar que só tem isso para falar, sugerindo o término de sua fala.

Em relação ao debate inicial, P6 demonstrou que teve uma evolução na construção de sua argumentação, conseguiu desenvolver suas ideias de forma mais fluída. Porém, ainda percebemos, assim como no primeiro debate, um texto carregado de uma linguagem coloquial, logo os marcadores conversacionais continuam sendo sua marca de sua produção oral.

P7 inicia sua fala afirmando que as pessoas estão tão focadas em si mesmas e não conseguem ou não se importam com o que outro está passando. Denomina o *bullying* como lutas difíceis. Nesta mensagem, P7 pode estar deixando subtendido o egocentrismo do homem contemporâneo. Continua sua fala interagindo com o público, levando-os a refletir a partir da pergunta: *“Imaginemos alguém que tenha que viver sendo esculachado a vida toda”*? Essa interação ocorre num duplo dialogismo porque também se coloca a se questionar. Os participantes esboçaram as mais diversas reações diante do questionamento feito por este debatedor e foram demonstrando que acreditam que essa é uma situação complexa e deve ser sempre debatida. P7 finaliza com uma possível solução para o combate ao *bullying*, defendendo que *“Está na hora das autoridades agirem severamente para punir quem comete esses crimes”*. Assim, ele aponta que a impunidade só ocorre porque não se pune os agressores com a devida rigidez que esses casos exigem.

P7, assim como no primeiro debate, mostra novamente uma competência argumentativa plausível, com uma construção argumentativa oral bem elaborada, fazendo uso da linguagem formal, em que usa articuladores e operadores para dar fluidez às suas ideias. Além disso, observamos que suas escolhas lexicais ajudam a trazer uma força argumentativa (como a palavra *severamente* que demanda o sentido da rigidez com que os agressores deveriam ser punidos) e mais credibilidade em seus discursos, pois os colegas o admiram pela sua forma de falar. Outro ponto interessante na evolução de P7 foi em relação a sua desenvoltura diante do público, que melhorou bastante, haja vista que ele se denomina tímido e que isso o impede de muitas vezes falar em público. Dessa vez, parecia estar mais à vontade e observamos a liderança dele em sua equipe. Conduziu-a de forma eficiente.

P8 constrói sua argumentação a favor do combate ao *bullying* defendendo que o ato pode acabar a partir do momento em que as pessoas comecem a se respeitar, inclusive o respeito tornará o mundo melhor. Nas falas seguintes percebemos que P8 repete as mesmas ideias da afirmação anterior para apresentar seus argumentos, que, apesar de não terem sido tão elaborados, apresentam sua estratégia de construção argumentativa. No último trecho de sua fala, conclui que “*só que pra isso acontecer é preciso cada um fazer sua parte*” ele até aponta uma possível solução para o combate ao *bullying*, mas não desenvolve seu raciocínio e não mostra o que cada pessoa deve fazer para acabar com o *bullying*. Logo, embora tenha demonstrado dificuldades na construção de sua argumentação oral, assim como no debate inicial, P8 já teve avanços notórios, como por exemplo, desenvolveu um texto mais compreensivo. Outro fato interessante em relação ao primeiro debate é que P8 seguiu a mesma linha de raciocínio, defendendo que o respeito é caminho para combater o *bullying*.

P9 assim como P4 defende que a solução para combater o *bullying* seria por meio de palestras que levariam a conscientização das pessoas que praticam os ataques, com isso poderiam refletir sobre suas atitudes e respeitariam o colega. Percebemos que mais uma vez a palavra respeito surge como indicação de uma posição ativa responsiva para não praticar *bullying* com o próximo, porque, quando o ser humano compreende que uma brincadeira pode machucar o outro, ele não a praticará mais. Ao compararmos o desempenho de P9 neste debate com o primeiro debate, constatamos que a construção de sua argumentação ainda não demonstra um desenvolvimento satisfatório com argumentos mais sólidos, contudo seu texto já favorece uma compreensão da ideia defendida.

P10 começa seu discurso apoiando-se em suas convicções de que o *bullying* nunca acabará, ou seja, baseia-se em seus *achismos*. Aponta que uma possível solução para combatê-lo é não praticá-lo com ninguém, continua dizendo que as pessoas agindo sem praticarem *bullying* vão ajudar o mundo a ficar melhor. Ao final faz uma reflexão junto aos ouvintes e aponta que, se todos pensarem que o que não querem de ruim para suas vidas, também não deveriam querer para os outros. Observamos na construção argumentativa de P10 em relação ao debate inicial que ele já consegue desenvolver um raciocínio argumentativo oral mais compreensível, embora, por enquanto, apresente dificuldades em relacionar sua ideia principal a argumentos mais sólidos. Além disso, percebemos que seu texto continua carregado com uma linguagem informal, apresentando marcas da oralidade como *já tamos*.

Foi perceptível a diferença do primeiro debate para este; os debatedores demonstravam muita segurança na defesa do tema, falavam com propriedade. Suas vozes transmitiam a satisfação em estarem ali participando dessa atividade. Isso pode ser atribuído ao fato deles

terem se preparado para discursar, afinal, fizeram pesquisas, estudaram em grupos - o que reforça a ideia de que o debate pressupõe uma preparação para o domínio do tema a ser discutido. Observamos também estratégias argumentativas de convencimento do público a partir da alteração de voz para dar ênfase em suas palavras, principalmente quando faziam questionamentos, bem como para causar comoção, por exemplo, nos casos em que os alunos relataram as situações de *bullying* que sofreram, o tom de voz ficou mais baixo, trêmulo, embargado demonstrando tristeza e choro. Também verificamos que algumas construções argumentativas influenciaram as falas de outros colegas.

Notamos, nas construções discursivas dos alunos, com exceção de P7, que todos os outros participantes ora fazem uso da linguagem formal ora da linguagem informal, exemplo, P1: “*Mas é importante nós falarmos sobre todos eles*”, “tô”, “tá”, “pra”; P2: “*Mas no começo foi muito difícil, eu chorava muito*”; “aí”, “tipo”, “pra”; P3: “*O bullying é um caminho sem volta, porque prejudica a vida de alguém de uma maneira perversa*”, “tá”; P4: “*O bullying precisa ser combatido, principalmente aqui na escola*”, “a gente”, “pra”; P5: “*O caso da menina do texto é muito triste*”, “né gente?”; P6: “*é uma perda de tempo...então pra que já*”, “né?”; P8: “*porque vão entender que o ser humano merece respeito*”, “pra”; P9: “*quem pratica pode refletir suas atitudes*”, “pra”; P10: “*Acho que o bullying nunca vai acabar*”, “já tamos”, “pra”. Expressões como “pra que já”, “só que aí”, “até teve”, “só que” foram os recursos linguísticos que alguns alunos usaram como marcadores discursivos para dar encadeamento em suas ideias.

Outro ponto em comum encontrado em alguns textos orais dos participantes foi a ideia de que o combate ao *bullying* está relacionado ao respeito, logo eles defendem que respeitar as diferenças de cada pessoa leva à consciência de que ninguém é igual e por isso devemos respeitar as particularidades de cada ser humano. Assim, o mundo seria melhor. Podemos visualizar isso em P8 e P9. Além do respeito, os alunos apontam que se colocar no lugar do outro seria também uma forma de combate, ou seja, ter empatia, isso faria com que o *bullying* não existisse ou pelos menos reduziriam os casos.

Percebemos nas construções argumentativas dos alunos (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) que, embora nem todos tenham desenvolvido de forma eficiente suas argumentações orais e só atingido parcialmente o objetivo da atividade final que era argumentar a favor do combate ao *bullying* e tecer reflexões acerca das situações causadas por ele, apontaram possíveis soluções para o problema discutido (como no caso de P9 e P10). Todos apresentaram algum progresso em relação ao primeiro debate.

O desempenho dos participantes nesta atividade nos deixou muito satisfeitos, pois as equipes apresentaram uma ótima desenvoltura. Debateram com criticidade e dialogaram com uma postura comprometida em abordar o tema que exigia seriedade. Desta vez respeitaram as regras na hora de falarem e de escutarem. Cada um esperava a sua vez de se pronunciar, o que demonstrou a compreensão de como funciona um debate.

O ápice dos debates foram as contextualizações através dos relatos de experiências de situações em que os discentes sofreram bullying. Assim como P1 e P2, outros casos também foram expostos, por exemplo, do estudante que sofrera *bullying* por conta de sua cor e traços étnicos. Ele sempre recebia apelidos como “*pretinho*”, “*escurinho*”, “*cabelo xexeu*” e ainda falou de situações constrangedoras que passara por conta da questão racial. Iguais a esses casos, outros também foram relatando seus dramas vividos. O debate ali tornou-se um espaço para o acolhimento dessas vítimas.

O debate interclasse gerou uma riqueza de dados analíticos que nos revelaram resultados satisfatórios, uma vez que foi possível constatar que os participantes aperfeiçoaram seus discursos orais argumentativos. Proporcionou aos alunos desenvolverem o trabalho em equipe de forma organizada e colaborativa. Revelou líderes que mostraram autonomia e protagonismo para conduzir suas equipes, por fim, despertou sentimentos de empatia e compaixão quando ocorreram os relatos de *bullying* e solidariedade no qual um apoiou o outro. Logo, os debates aqui foram usados não somente como um instrumento da argumentação, mas também para troca de experiências.

4.3.4 Análise da Situação Final – Avaliação e Autoavaliação

Nesta etapa realizamos coletivamente a avaliação da execução da pesquisa, principalmente o impacto do ensino da oralidade no desenvolvimento da argumentação oral. Para isso, fizemos os seguintes questionamentos: O que vocês acharam do desenvolvimento da nossa proposta de SD para desenvolver a argumentação oral? Vocês acreditam que conseguiram desenvolver a competência argumentativa com estas atividades?

Em seguida, abrimos espaços para que os estudantes dessem suas opiniões. Cada aluno falava a respeito de todo o processo até chegar a sua produção oral final. Neste momento, tivemos constatações muito relevantes. Praticamente todos os alunos das três turmas sentiam-se satisfeitos com as práticas desenvolvidas. Recebemos elogios, agradecimentos e registramos algumas falas para ilustrar os pontos positivos e negativos. Quanto aos positivos, tivemos as seguintes afirmações:

1 – “*Aprendi a argumentar com argumentos inteligentes.*” (Informações de nosso Diário de Campo, DC, 2022)

2 – “*Perdi o medo de falar em público, porque sempre tive medo de rirem de mim...achava que falava muita besteira nas aulas e por isso ficava mais calado.*” (Informações de nosso Diário de Campo, DC, 2022)

3 – “*Consegui superar a dificuldade de dar minha opinião sobre os temas que falamos na sala, sempre fiquei quieto por não entender muito bem as coisas e não sabia o que falar.*” (Informações de nosso Diário de Campo, DC, 2022)

Os pontos positivos revelaram que os alunos avaliaram a prática do ensino da oralidade como um recurso que lhes trouxe grandes contribuições para que desenvolvessem suas argumentações orais. Alguns pontuaram que o domínio do conteúdo colaborou para se sentirem mais seguros em emitir suas opiniões, que agora são sustentadas por argumentos que eles acreditam serem válidos e não qualquer fala sem fundamentação.

Um fato que contribui, segundo os alunos, foi conhecer as temáticas trabalhadas nos debates, por conseguinte podemos dizer que textos-base ajudam no embasamento teórico de temas que serão debatidos em sala de aula. Os aprendizes obtêm os subsídios necessários para construírem suas argumentações.

Quanto aos pontos negativos constatamos duas falas:

1 - “*Nem todos participaram porque acho que ficam nervosos...igual eu.*” (Informações de nosso Diário de Campo, DC, 2022)

2 – “*Não participei tanto porque acho que não falo muito bonito como alguns colegas aqui!*” (Informações de nosso Diário de Campo, DC, 2022)

Na primeira, percebemos que o aluno aponta que a questão psicológica interferiu em sua participação nos debates, uma vez que o nervosismo interfere em sua segurança para construir sua argumentação e se posicionar nas atividades da oralidade. A outra fala revela que o aluno se compara aos colegas que demonstram desenvoltura vocabular, ou seja, *falam bonito* e, por não estar neste nível, preferiu não participar. Essa afirmação vai ao encontro da concepção de que a escola muitas vezes reforça aos discentes que há somente uma forma correta de se falar - a que segue a norma-padrão – e quem foge a esse modelo tem sua fala considerada “feia”. Por outro lado, subtemos também que, ao afirmar que não *fala muito bonito*, o aluno estaria se referindo ao fato de que não consegue construir uma argumentação adequada ao que a proposta do debate exige. Percebe-se mais uma questão psicológica também: a baixa autoestima, pois o estudante se sente inferior aos colegas e acredita que não tenha as mesmas condições para argumentar. Assim sendo, situações como esta relatada pressupõe que a

aprendizagem deve ir além da assimilação de conteúdo, é preciso que estimulemos também a confiança dos discentes para que consigam enfrentar as dificuldades que impedem o seu desenvolvimento cognitivo, nesse caso a oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a aprendizagem é um processo contínuo desenvolvida em diálogo. Aprendemos pela/na pesquisa em um movimento dialético. Neste sentido, tentamos buscar as respostas para as várias perguntas que surgiram sobre o objeto de estudo, porque são justamente as perguntas que fazem com que trilhemos um caminho investigativo em prol de um bem maior: trazer contribuições significativas para a sociedade. Acreditamos que uma pesquisa precisa ter uma função social, colaborar com a produção científica de um país e, à vista disso, ser socialmente engajada. Nessas margens, este projeto de investigação foi construído, levando em consideração a função social do ensino e os processos de aprendizagem. Destarte, vale ressaltar que neste trabalho visamos apresentar uma proposta de ensino que além de desenvolver a argumentação oral levasse o aluno a refletir sobre sua transformação social.

Inicialmente, verificamos nos documentos oficiais (BNCC e no Currículo Municipal de Língua Portuguesa dos Anos Finais da SEMED/Manaus) as orientações quanto ao trabalho com a oralidade e identificamos que defendem um ensino pautado no desenvolvimento de competências, no qual os discentes devem ser estimulados a compreenderem que precisam desenvolver as competências necessárias para o uso da língua. No entanto, os documentos não apontam como fazer isso e passam ao professor a responsabilidade de encontrar os mecanismos para fazer com que o estudante progrida em seu processo de aprendizagem.

Partindo dessa flexibilização destes documentos é que pensamos em uma proposta de ensino para trabalharmos a argumentação a partir do gênero debate. Construímos uma sequência didática para o ensino de um gênero discursivo, que apresentou inúmeros elementos para o desenvolvimento da tomada de decisões e posicionamentos críticos, uma vez que a partir das leituras de temas polêmicos e contemporâneos, o aluno foi levado a concordar, refutar, reavaliar e/ou reformular seus pontos de vista e com isso tornou-se capaz de situar as temáticas em suas práticas sociais. A partir disso, os discentes adquiriram a capacidade de também expressar-se criticamente através de seus discursos, pois tiveram os subsídios teóricos para fundamentar e defender suas opiniões. Logo, foram se reconstruindo discursivamente a partir de discursos dos e com os outros.

Baseado na perspectiva bakhtiniana proporcionamos um ensino de gênero de uma forma contextualizada, dando ênfase ao repertório diversificado, suas condições de produção e suportes de circulação na sociedade. Dessa maneira, miramos na realidade concreta do ensino de Língua Portuguesa, pois acreditamos que o ensino da língua materna deve basear-se nos aspectos sociais destacando o sentido da realidade social dos educandos. Assim, pensamos neste sujeito de fala e que constrói uma argumentação oral para defender seus posicionamentos ideológicos.

Outro ponto que defendemos foi a elaboração pelo professor de sua própria SD, partindo da realidade particular de seus alunos, e implicando que o docente ocupe o papel de autor do seu próprio material didático e não reprodutor de manuais prontos. Isso o torna protagonista na condução da prática de ensino, adequando seu material às especificidades de seus alunos e mirando alcançar o sucesso na aprendizagem dos discentes.

Para a elaboração da SD, é preciso que levemos em consideração a identidade com a qual o aluno chega à escola. Diante disso teremos chance de desenvolver a autonomia na aprendizagem a partir de seus conhecimentos prévios e suas vivências. Para a execução das atividades de ensino, ressaltamos que dominar o conteúdo a ser trabalhado é fundamental, pois quanto mais conhecemos sobre o gênero que trabalhamos em sala de aula, mais poderemos expandi-lo, possibilitando que alcancemos os objetivos de ensino.

Após a aplicação e análise dos dados, constatamos um resultado significativo em relação ao desenvolvimento da oralidade, porque a produção oral inicial, as leituras e discussões dos textos nas rodas de conversas e a produção oral final – o debate – forneceram subsídios para que os participantes pudessem construir suas argumentações, logo nesta proposta de ensino ficou claro que leitura, escuta e oralidade se entrelaçam em colaboração à construção de discursos argumentativos. O gênero debate proporcionou aos participantes o aperfeiçoamento de suas capacidades em argumentar de forma consistente e segura, o que nos faz acreditar que é preciso que privilegiemos em sala de aula a oralidade enquanto uma atividade que vá além de leitura de textos, de correções de exercícios e que evidencie o protagonismo de nossos discentes.

Desenvolvemos com o trabalho da oralidade os aspectos linguísticos e discursivos para a competência argumentativa dos estudantes. Nesse feito, realizamos atividades para evidenciarmos os aspectos extralinguísticos, principalmente nas rodas de conversas em sala de aula e no debate final realizado na quadra da escola.

Nossa proposta de ensino visou ao desenvolvimento das capacidades argumentativas para que nossos aprendizes também pudessem ser capazes de se perceberem dentro de uma realidade

de desigualdades e que, a partir de uma mudança de concepção de mundo, construída ou reconstruída das atividades discursivas em sala de aula, pudessem tornar-se sujeitos/cidadãos transformadores de suas histórias de vida, através de um pensamento crítico e humanizador, buscando lutar pelas disparidades sociais em que estão inseridos e tendo consciência social de que a educação é um dos caminhos para o progresso de um país.

Portanto, buscamos mostrar que o ensino de competências não pode limitar o aluno a um ensino que apenas objetiva a apropriação de um gênero discursivo, mas também que fosse além disso, ampliando seus conhecimentos linguísticos e , sobretudo, os extralinguísticos, isto é, levando-se em consideração seus saberes de mundo, suas vivências e experiências advindas do contexto situacional em que estão inseridos na sociedade. Nesta propositura, a sequência didática elaborada nesta pesquisa foi pensada mediante/para uma realidade particular, pois generalizar atividades para diferentes contextos escolares pode estar conduzindo o ensino ao fracasso. Todavia, estudos como este que propomos suscitam reflexões e trazem novos subsídios teóricos e práticos para que os docentes possam redirecionar seus percursos didático-metodológicos a fim de alcançarem a aprendizagem dos alunos. Assim, esta investigação aponta alternativas para o ensino de Língua Portuguesa que poderão abrir novos caminhos e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, M. L. M. ***Gramática: texto: análise e construção de sentido***. Volume único. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010. p. 118 e 119.

ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. 14. ed. – Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2021.

ABREU, M. T. T. V. **Desafios para a área da linguagem**. Gragoatá, Niterói, n. 36, p. 63-79, 1. sem. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/download/32984/18971>. Acesso em: 10 de out. 2020

AMOSSY, R. A argumentação no discurso; coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução de Ângela M.S Corrêa...[et al.] -1.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020. 288 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARAGÃO, S. D. O; SILVA, E. B. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil e as diferenças dialetais: a proposta do bidialetalismo funcional de Magda Soares. ***Revista Educação Pública***, v. 21, nº 37, 5 de outubro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/37/o-ensino-de-lingua-portuguesa-no-brasil-e-as-diferencas-dialetais-a-proposta-do-bidialetalismo-funcional-de-magda-soares>. Acesso em: 23 de ago.2023.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262-306.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Contenu.

BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de set. 2023.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

CAMPOS, M. I. B. **Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas**. Conexão Letras, v. 11, n. 16, 2016.

CARMO-NETO, Dionísio Gomes do. 1952. Metodologia Científica para Principiantes. 1952. 3ª edição. Salvador-Ba: American World University Press, 1996, p.560.

CONTRI, A. M; BRUTTI, A; LINCK, Ieda M. D; FILIPA, M; SANTOS J. **considerações históricas e metodológicas sobre o ensino de língua portuguesa**, 2015. Seminário Internacional de Educação no Mercosul. <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20artigos/consideracoes%20historicas%20e%20metodologicas%20sobre%20o%20ensino%20de%20lingua%20portuguesa.pdf>. Acesso em 23 de fev. 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DI PIETRO, J.F. **relato da elaboração de uma seqüência: o debate público**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educarev revista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em 03 de ago. 2023.

FÁVERO, A. A. J; CENTENARO; B. 2019. **a pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites**. Disponível em: www.univali.br/periódicos. Acesso em: 23 de ago. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. José Luiz Fiorin. – 2.ed.- São Paulo: Contexto, 2022.

GARCEZ, P. de M; BULLA, G. S; LODER, L. L. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. D.E.L.T.A., 30.2, 2014 (257-288) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/qYKYM9WrvyMjdKYhjGKHRNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 de ago. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-depesquisa-social.pdf>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

GONÇALVES, F. P; FERNANDES, C. S; LINDEMANN, R. H; GALIAZZI, M. C. **O diário de aula coletivo no estágio da Licenciatura em Química: dilemas e seus enfrentamentos**.

Química Nova na Escola. 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1771/O%20di%C3%A1rio%20de%20aula%20coletivo%20no%20est%C3%A1gio%20da%20Licenciatura%20em%20Qu%C3%ADmica%20dilemas%20e%20seus%20enfrentamentos.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 de nov. 2020.

GREGOLIN, M. R. V. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. São Paulo: Alfa, 1995. Disponível em: <http://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967/3642>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

JUBRAN, C. S. (Org.). **A construção do texto falado. Gramática do português culto falado no Brasil**; v.1/ Coordenada por Ataliba T. de Castilho. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. **a historicidade do ensino de língua portuguesa no brasil: trilhando (entre)caminhos**. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. Acesso em: 28 de abr. de 2022.

MALFACINI, A.C. S. **breve histórico do ensino de língua portuguesa no brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados**. IDIOMA, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 1º. Sem. 2015.

MANAUS.SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED. **Currículo escolar municipal anos finais de língua portuguesa**, 2022.

MARCUSCHI, L. A. “**Gêneros textuais: definição e funcionalidade**” in. DIONÍSIO, ET AL. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**/ Bethania Mariani – Campinas/ SP: Pontes, 2004.

MATHEUS, M. C. C; FUSTINONI, S. M. **Pesquisa qualitativa em enfermagem**. São Paulo: Livraria Médica Paulista, 2006.

MORATO, M. E. **O interacionismo no Campo Linguístico**. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Ana Cristina (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, vol. 3. 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

NARZETTI, C; FERRO, T. **Análise do discurso**. UEA Edições, 2019. Livro-texto Unidade IV: **Análise do discurso francesa**.

OLIVEIRA, P. E. **A Pesquisa científica**. Recife: Even3 Publicações, 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas de aplicadas. In: MEURES, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____, R. (Org.) (2000) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras 252. p. (Col. As faces da Linguística Aplicada).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

SCHNEUWLY, B. **Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral**. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, P. 109-124.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. O. Leitura E Escrita: Quais Suas Implicações No Ensino Médio? Ano 2, vol II, número 2, p. 266-280, Jul-Dez, 2018.

SIMAS, H. C. P. **Política linguística nas escolas Yanomami e Potiguará** / Hellen Cristina Picanço Simas, Regina Celi Mendes Pereira, Raynice Geraldine Pereira da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos**. Revista de Educação AEC. Brasília, vol. 25, nº 101, out/dez. de 1996.

SOUZA, S. A. F. **Conhecendo Análise de Discurso. Linguagem, sociedade e ideologia**/ Sérgio Augusto Freire de Souza. – Manaus: Editora Valer, 2006, 108p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**/Michel Thiollent -17.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Campinas/SP, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar** [recurso eletrônico] / Antoni Zabala; tradução: Ernani F. da F. Rosa ; revisão técnica: Nalú Farenzena. – Porto Alegre: Penso, 2014.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa** / Liane Carly Hermes Zanella. – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013. 134 p.: il.