



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

LUIZA EXDRA CARNEIRO

**LEITURA ARGUMENTATIVA NO ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO COMO
PRÁTICA SOCIAL: PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE UM MÓDULO DIDÁTICO
PARA O ENSINO MÉDIO**

**FEIRA DE SANTANA-BA
2024**

LUIZA EXDRA CARNEIRO

**LEITURA ARGUMENTATIVA NO ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO COMO
PRÁTICA SOCIAL: PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE UM MÓDULO DIDÁTICO
PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris

Feira de Santana-BA
2024

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

C289 Carneiro, Luiza Exdra

Leitura argumentativa no ensino de argumentação como prática social :
proposta de elaboração de um módulo didático para o Ensino Médio / Luiza
Exdra Carneiro. – 2024.

114 f.: il.

Orientador: Eduardo Lopes Piris.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos (PPGEL), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de
Santana, 2024.

1. Redação. 2. Leitura argumentativa. 3. Argumentação – Ensino.
4. Língua Portuguesa – Ensino Médio. I. Título. II. Piris, Eduardo Lopes,
orient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU 82.08:37

TERMO DE APROVAÇÃO


LEITURA ARGUMENTATIVA NO ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE UM MÓDULO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

LUIZA EXDRA CARNEIRO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana, área de concentração Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa *Práticas textuais e discursivas*, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

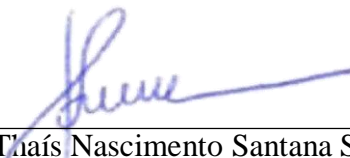
Aprovada em Feira de Santana-BA, 28/05/2024.

BANCA EXAMINADORA:




Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Orientador

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris
Professor Titular - DLA/UEFS
Cad. 73.609.016-8



Profa. Dra. Thaís Nascimento Santana Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Examinadora externa



Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Examinadora interna

Dedico este trabalho ao imenso campo da educação, especificamente a nossa língua mãe – a língua portuguesa – que com a sua força, junto aos seus educadores e educadoras, e demais agentes da comunidade escolar, todos os dias, incessantemente, agregam desafios e tentam (re)construir um contexto de equidade e de “esperançar” para os nossos estudantes, razão maior do nosso trabalho pedagógico.

AGRADECIMENTOS

Costumo dizer que a vida é um presente, um milagre que nos move diariamente; sentir isso é abraçar o meu coração e ser grata a Deus, autor do meu existir!

Honro aos meus pais, fonte de amor aqui na Terra – um amor incondicional – que me impulsionou a caminhar com respeito, força, humildade. Um dia, numa festa de aniversário de 15 anos de uma sobrinha, ouvi de uma pessoa a quem muito admiro, dizer pra ela no momento de bênçãos “honre a seus pais, fazendo o melhor que pode, sem humilhar ninguém, sem se engrandecer; e que você por meio dessa honra e gratidão pisar onde os pés dos seus pais nunca pisaram, que você possa ir onde eles nunca foram, que você possa crescer na dimensão pessoal e profissional trazendo orgulho e abençoe a todos que vierem depois de você”; pois é, painho e mainha, nós chegamos! Vocês estiveram comigo durante todo o percurso, desta e de tantas outras caminhadas.

Aos demais membros da minha família de origem: irmãos (Antônia – só nós sabemos, as dores que atravessaram essa caminhada, e você comigo me animando quando as forças faltavam. Luizinho, meu quase gêmeo, a sua forma de não saber dizer a linguagem acadêmica era garantida pela linguagem do coração! Sobrinhos amados, a “tia Lu” ama vocês!

“Filhos são herança do Senhor”! João e Gustavo, sinto muito, muito mesmo, por cada ausência. Sou grata a Deus pelos homens lindos e respeitosos que são hoje. Obrigada por cada incentivo, por terem dito em muitos momentos “Não vai desistir não, minha mãe”! Foi também por vocês essa caminhada! Foi por nós!

Paulo, quantos tropeços tivemos, quantas (in)diferenças, mas à sua maneira estava ali, me incentivando a seguir. Obrigada por não desistir de nós e cuidar para que eu seguisse.

Iris, Flor, Éden, Márcia, Nívea, nas pessoas de vocês tenho representada toda a força do corpo diretivo, docente e discente do Território de identidade da Bacia do Jacuípe – NTE 15 – no semiárido baiano e, mais especificamente, no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Terezinha Gonçalves Novais, na cidade de Quixabeira.

À Universidade Estadual de Feira de Santana – ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) – representado pelo professor Patrício Nunes e demais professores e colegas da turma 2022, como foi gratificante partilharmos a vida! Levo-os em meu coração.

Às queridas Vanesca Leal e Aline Santos da UFS (PPGL), que sigamos nas andanças rumo aos congressos: obrigada pelo companheirismo!

Às orientandas do professor Eduardo Lopes Piris da UESC (Soade, Elionai, Sheyla, Joelene), vocês foram em muitos momentos minha fonte de inspiração na escrita sobre o ensino de argumentação.

À Professora Isabel Azevedo (UFS), mulher iluminada, coerente e de um profissionalismo ímpar na arte de educar. Obrigada por seus ensinamentos expressos nos livros, artigos, cursos e tantos outros momentos de partilha!

Às professoras das Bancas de Qualificação e de Defesa, Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Profa. Dra. Thaís Nascimento Santana Santos – Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus IV), muito obrigada pela colaboração, apontando caminhos para a melhoria da pesquisa.

Aos meus amigos, gratidão pelo apoio e parceria na caminhada!

E por fim, sem minimizar ordem alguma dos que aqui foram citados, minha extrema gratidão, admiração e respeito àquele que não desistiu da minha escrita, da minha pesquisa. O que acreditou que eu seria capaz de ir longe e fui mesmo (até andar de avião e conhecer a Universidade mais chique e que eu mais admirava pela televisão e dizia: um dia ainda irei nesse lugar! E não é que fui? Pensei estar vivendo um sonho, conhecer a PUC em Perdizes), UFS – Campus São Cristóvão, a UFBA em Salvador e a UESC em Ilhéus.

E, para além desse roteiro físico, o mais importante foi o roteiro humano que trilhei: o conhecimento, o enfrentamento, a força feminina que emergia de mim ao caminhar durante esta pesquisa de mestrado. E isso só foi possível porque o senhor professor Eduardo estava ao meu lado me ensinando a caminhar, caminhando comigo. Não tenho palavras que sejam capazes de externar os sentimentos que de mim ressurgiram a partir da sua confiança. Honro a sua maestria, a sua competência e capacidade técnica e humana de ser gente! Um dia, o senhor escreveu em um livro que a mim foi dado de presente desejando que as leituras argumentativas movessem a minha vida; sim, elas fizeram esse movimento. Essa força projetiva da argumentação me tirou da zona de conforto e hoje tenho percepção e coragem para enfrentar os contradiscursos existentes. E termino, caro professor, dizendo pelas lentes do saudoso Paulo Freire “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Gratidão pelo “(in)acabamento”!

[...] ensinar a argumentar favorece a educação emancipadora [...], possibilita que as vozes e as leituras de mundo dos oprimidos produzam contradiscursos legítimos para denunciar sua situação-limite intolerável e anunciar um futuro melhor. (Azevedo, Santos, Calhau, Leal, Piris, 2023, p. 130.)

RESUMO

O ensino da redação dissertativa se tornou prática hegemônica na escola desde a obrigatoriedade da prova de redação nos exames vestibulares, imposta pelo Decreto Presidencial nº 79.298 de 24/02/1977, e se consolidou com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nas aulas de língua portuguesa da Educação Básica brasileira, tal prática relegou o ensino da argumentação aos aspectos gramático-textuais da redação dissertativa e negligenciou o ato de argumentar (Azevedo, 2015; Vidon, 2018; Piris, 2020), limitando o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes (Azevedo, 2013; 2016). Diante desse problema, propomo-nos a produzir subsídios para atender a competência geral número 7 da Base Nacional Comum Curricular e a contribuir com uma proposta de ensino de leitura argumentativa no âmbito da argumentação como prática social de linguagem, com a finalidade de propiciar ao estudante a oportunidade de posicionar-se de maneira crítica e autônoma perante situações que o desafiem a defender e negociar pontos de vista com base em informações seguras, éticas e cientificamente balizadas, e com respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos. Assim, nesta pesquisa, envidamos esforços para compreender de que maneira podemos produzir atividades de leitura argumentativa que possam contribuir para o ensino da argumentação e favorecer o desenvolvimento das capacidades argumentativas de estudantes de ensino médio. Para tanto, nosso objetivo geral é compreender como a produção de um módulo didático de leitura argumentativa contribui para o aprimoramento das estratégias de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. A metodologia de nossa pesquisa se caracteriza como bibliográfica, teórica e propositiva, pois visa a (1) discutir quais critérios poderiam ser adotados para o ensino da argumentação como prática de linguagem que ultrapasse o modelo hegemônico do ensino da redação dissertativa, bem como (2) apresentar uma proposta de ensino especificamente dirigida à leitura argumentativa. A fundamentação teórica mobiliza (1) os postulados dos letramentos sociais de Street (2006; 2014 [1995]) e Kleiman (2005; 2007; 2008; 2014 [1995]), (2) o ideário da educação emancipadora de Freire (2021 [1996]) e do ensino da argumentação emancipadora de Azevedo e Piris (2023), (3) o ensino da argumentação como prática social de linguagem de Azevedo e Tinoco (2019) e Piris (2021) e (4) a concepção de leitura argumentativa desenvolvida por Grácio (2013), Azevedo, Reis e Monte (2021) e Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023), (5) a concepção de gênero discursivo de Bakhtin (2022 [2016]). A proposta de ensino de argumentação como prática social é realizada com base nos princípios de elaboração do módulo didático, conforme orientam Azevedo e Freitag (2020).

Palavras-chave: Leitura argumentativa. Ensino de argumentação. Prática social discursiva. Módulo didático.

ABSTRACT

The teaching of essay writing has become a hegemonic practice in schools since the mandatory writing test in the entrance exams, imposed by Presidential Decree No. 79,298 of 02/24/1977, and was consolidated with the National High School Exam (ENEM). In Portuguese language classes in Brazilian Basic Education, this practice relegated the teaching of argumentation to the grammatical-textual aspects of essay writing and neglected the act of arguing (Azevedo, 2015; Vidon, 2018; Piris, 2020), limiting the development of students' argumentative skills (Azevedo, 2013; 2016). Faced with this problem, we propose to produce subsidies to meet the general competence number 7 of the National Common Curricular Base in Brazil and to contribute with a proposal for teaching argumentative reading in the context of argumentation as a social practice of language, in order to provide the student with the opportunity to position himself in a critical and autonomous way in situations that challenge him to defend and negotiate points of view based on reliable information, ethical and scientifically based, and with respect for the environment and human rights. Thus, in this research, we make efforts to understand how we can produce argumentative reading activities that can contribute to the teaching of argumentation and favor the development of argumentative skills of high school students. To this end, our general objective is to understand how the production of a didactic module of argumentative reading contributes to the improvement of reading and writing strategies in Portuguese language classes. The methodology of our research is characterized as bibliographic, theoretical and propositional, as it aims to (1) discuss what criteria could be adopted for the teaching of argumentation as a language practice that goes beyond the hegemonic model of teaching essay writing, as well as (2) to present a teaching proposal specifically directed to argumentative reading. The theoretical foundation mobilizes (1) the postulates of social literacies of Street (2006; 2014 [1995]) and Kleiman (2005; 2007; 2008; 2014 [1995]), (2) the ideals of emancipatory education of Freire (2021 [1996]) and the teaching of emancipatory argumentation of Azevedo and Piris (2023), (3) the teaching of argumentation as a social practice of language by Azevedo and Tinoco (2019) and Piris (2021) and (4) the conception of argumentative reading developed by Grácio (2013), Azevedo, Reis and Monte (2021) and Azevedo, Santos, Calhau, Leal and Piris (2023), (5) Bakhtin's conception of discursive genre (2022 [2016]). The proposal for teaching argumentation as a social practice is based on the principles of elaboration of the didactic module, as guided by Azevedo and Freitag (2020).

Keywords: Argumentative reading. Teaching argumentation. Discursive social practice. Didactic module.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese da articulação entre assunto em questão, tematização e perspectivação	47
Figura 2 – Componentes da compreensão da leitura	50
Figura 3 – Fases do ciclo básico de investigação-ação	57
Figura 4 – Etapas constitutivas de um Módulo Didático	62
Figura 5 – Anúncio publicitário IESB	65
Figura 6 – Tirinha ChatGPT	66
Figura 7 – Capa da reportagem	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do Módulo Didático – Etapa 1: Problematização	75
Quadro 2 – Síntese do Módulo Didático – Etapa 2: Organização	76
Quadro 3 – Síntese do Módulo Didático – Etapa 3: Aplicação	77

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Militância em Ambientes Virtuais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MD	Módulo Didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO SURGIMENTO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA	24
2.2 LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA.....	27
2.3 ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL	36
2.4 A LEITURA ARGUMENTATIVA NO ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL	45
3 PERCURSO METODOLÓGICO E PROPOSITIVO	52
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	52
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.3 FORMULAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	59
3.3.1 O MÓDULO DIDÁTICO E A AUTONOMIA DOCENTE	59
3.3.2 DESENHO DA PROPOSTA DE MÓDULO DIDÁTICO	62
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE – MÓDULO DIDÁTICO DE LEITURA ARGUMENTATIVA.....	87

1 INTRODUÇÃO

Ensinar argumentação em grande parte das nossas escolas brasileiras tem se confundido com o ensino de textos dissertativos a fim de contemplar as exigências dos vestibulares e do ENEM nas matrizes curriculares de ensino, especificamente, os componentes Redação e Língua Portuguesa, sobretudo na terceira série do ensino médio, principalmente pela normatização do Decreto n. 79.298, de 24/02/1977. De acordo com os trabalhos de Azevedo (2015), Vidon (2018), Piris (2020), isso impacta de forma negativa as ações pedagógicas do ensino da leitura argumentativa impedindo assim que os estudantes desenvolvam as suas capacidades argumentativas¹.

De acordo com Azevedo (2016), elas mobilizam aspectos comunicativos que se integram à condição humana (que diz respeito às questões cognitivas e sociais do indivíduo), a uma expressão discursiva (que se relaciona aos aspectos imbuídos na historicidade e relações de poder que são construídos pelos sujeitos) e a uma ação de linguagem (que se relaciona com a dimensão pragmática e as posições enunciativas); todos esses aspectos necessitam ser pedagogicamente organizados pelo professor de maneira específica ao desenvolvimento dessas capacidades a partir de situações didáticas que conduzam os estudantes a esse processo.

Neste sentido, é preciso refletir sobre as práticas escolares que estão inseridas no ensino da argumentação e pensar no desenvolvimento de ações que promovam a autonomia e o pensamento crítico² como condições indispensáveis ao estudante de reconhecer-se como um ser social e político, pois de acordo com Freire (2021 [1996], p. 107-108):

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” [...] que se acha o que venho chamando de *politicidade* da

¹ As capacidades argumentativas situadas neste trabalho contemplam uma dimensão articulada com a perspectiva interacional e discursiva da linguagem; trazemos aqui as discussões dessa categoria ampliada por Azevedo (2013;2016;2022) abrangendo aspectos mais subjetivos da aprendizagem que perpassam por três grandes áreas: a filosófica, a psicológica e a educacional. O termo capacidade argumentativa, segundo Azevedo e Tinoco (2019) é tomado na perspectiva do trabalho com o ensino da argumentação pautado na perspectiva dos letramentos, “é um conceito que está associado à produção de discursos, especialmente quando esses discursos se concretizam em gêneros preponderantemente argumentativos que requerem a mobilização de recursos historicamente organizados”. (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 30). Anteriormente a referenciação, a teoria “capacidade argumentativa” foi desenvolvida por Azevedo (2016) em que conceitua o termo capacidade como sendo “[...] uma condição humana [...], um modo de expressão [...] e uma ação de linguagem; categorias que serão melhor explicitadas no decorrer do nosso texto.

² A pedagogia crítico-reflexiva de Freire nesta dimensão, intersecciona o pensamento crítico como uma condição a ser desenvolvida pelo estudante com o objetivo de trazer para o campo da educação a dimensão da ética e da política como princípios indispensáveis à construção de um contexto socioeducativo libertador e emancipatório, não apenas no aspecto do individual, mas sobretudo de uma construção coletiva. Nessa conjuntura, a argumentação como prática social de linguagem emana de um espaço que envolve práticas democráticas a partir da linguagem numa perspectiva discursiva e interacional compreendendo que as pessoas são construtos sociais.

educação. A qualidade de ser política, inerente a sua natureza. É impossível na verdade, a neutralidade da educação [...]. A educação não vira política [...]. Ela é política.

Desta forma, a escola necessita dimensionar o sentido da leitura como um caminho que realize o propósito social e não a ênfase ao cumprimento de programas institucionais que de acordo com Lerner (2002, p. 79) “na escola [...] a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno [...] deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza”.

As práticas de linguagem, caracterizadas como atividades escolares e extraescolares relacionadas à promoção do desenvolvimento da leitura – sejam orais ou escritas – constituem-se em movimentos promotores de ações que possibilitam o indivíduo a interagir em seu meio; como afirma Kleiman (2007) que corrobora acerca da formação de leitores críticos como uma condição indispensável à participação na vida social, e isso só será possível se a escola preparar o aluno para questionar, confrontar informações a partir dos textos que veiculam neste espaço.

Na contramão dessa perspectiva, percebemos através dos relatos em reuniões e formações pedagógicas pela coordenação e professores e pelos livros didáticos em uso nas escolas, que muitas atividades de leitura e escrita voltadas ao ensino da argumentação ainda estão limitadas ao uso de técnicas e exercícios mecânicos, por meio de três práticas escolares e tradicionais destacadas por Piris (2020, p. 35):

(1) atividades de construção de repertório, conhecidas como aulas de leitura; (2) práticas de redação, baseadas em modelos ensaísticos considerados exemplos de sucesso em concursos; (3) aulas dialogadas ou debates simulados em que o professor impõe seu ponto de vista, reafirmando a assimetria na relação saber-poder.

Para esse autor as atividades pedagógicas de leitura e escrita centradas nessas práticas, além de não contribuírem para a educação emancipatória (Freire, 2021 [1996]), apresentam em comum o problema de limitar o objetivo de ensino à apreensão de conteúdos direcionados de forma específica ao desenvolvimento de habilidades distantes das práticas sociais e do contexto de comunicação em que os alunos de forma concreta podem e devem participar. Propõe ainda o ensino da argumentação por meio da didatização³ das práticas sociais de linguagem fomentando o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes e fornecendo

³ O termo didatização no contexto desta pesquisa é utilizado para designar o conjunto de atividades didáticas que podem ser comumente transpostas para a sala de aula a partir da utilização de leituras argumentativas de gêneros discursivos diversos que predominantemente possuem aspectos argumentativos vivenciados em sociedade. Autores como Schneuwly e Dolz (2004) apontam para o trabalho pedagógico com a leitura e produção escrita utilizando os gêneros discursivos como instrumentos sociais de comunicação, interação e “um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (Schneuwly; Dolz, p. 75).

condições para o empoderamento dos mesmos. Nessa perspectiva, esta pesquisa objetivou apresentar uma proposta de ensino de leitura argumentativa – objeto de estudo deste trabalho – a partir da produção de um módulo didático para o ensino médio com atividades que contemplam as práticas de leitura e de argumentação a partir de uma fundamentação teórica e de trabalhos de pesquisadores já desenvolvidos na área tal como Azevedo, Reis e Monte (2021).

A escolha desse objeto é marcado pela vivência da pesquisadora enquanto professora dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Redação nas modalidades de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio das redes municipal durante 14 anos e estadual 11 anos, atualmente como gestora há quase nove, em que a formação acadêmica e posteriormente continuada, seja através de cursos ou nas atividades de planejamento escolar com a coordenação de ambas as redes, nunca tivessem vislumbrado o diagnóstico dessa problemática em relação ao ensino da argumentação como prática social. Esse olhar foi aguçado durante o ingresso na pós-graduação no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos (Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS) na disciplina “Argumentação e Discurso” ministrada pelos professores Isabel Azevedo, Eduardo Piris e Lucas Nascimento.

Essas foram implicações propositivas que pretendem colaborar com a prática metodológica dos professores de língua portuguesa, cujo material didático-pedagógico poderá ser relevante nas atividades de leitura a partir de práticas discursivas não somente no contexto escolar, mas em diversas instâncias sociais que fazem parte da vida do estudante. A leitura sob essa ótica em que fundamenta a perspectiva discursiva da linguagem⁴ precisa pautar-se também sob a fundamentação teórico-metodológico oriunda à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), um documento oficial que regulamenta e orienta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras durante todo o percurso da educação básica pelos estudantes e precisam ser garantidas a fim de que os mesmos possam desenvolver as competências e as habilidades necessárias que fundamentam a autonomia, a criticidade, o exercício da cidadania, entre outros elementos essenciais à vida cotidiana pautada nas dimensões da individualidade e da coletividade.

⁴ Compreendemos que as atividades humanas realizadas por nós nos âmbitos social, histórico, econômico, cultural, político, entre outros campos se concretizam por meio da utilização da linguagem enquanto caráter de interação em suas diversas modalidades – oral ou escrita. Somos sujeitos de discursos, de muitas vozes que nos povoam e aos outros, de enunciados que dialogam; estes aspectos múltiplos determinam o uso que fazemos da língua. Para Bakhtin (2022 [2016], p. 54 “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...]. Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”.

Em relação às competências básicas que necessitam ser ensinadas durante todos ciclos educacionais em nosso país, destacamos a competência 7, que apresenta relação com a problematização dessa pesquisa, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 9):

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.

Há no atual contexto acadêmico, pesquisas que fomentam uma discussão nessa área e apontam o desenvolvimento de trabalhos significativos – a exemplo de Piris (2020), Azevedo, Reis e Monte (2021) – que visam refletir e direcionar as atividades no campo da leitura argumentativa numa perspectiva interacional e dialogal⁵ em situações sociais de uso da linguagem nas aulas de língua portuguesa e também a aplicabilidade desse uso fora das instâncias escolares, diferentemente do que propõe o currículo tradicional com as atividades de argumentação. Nesse sentido, entendemos que a leitura argumentativa como um aspecto do ensino da argumentação pode possibilitar aos estudantes um terreno fértil para o encaminhamento de práticas escolares mais significativas e democráticas, como aborda Piris (2021, p. 143-144):

[...] entendemos que é possível romper com as práticas de ensino que, muitas vezes, nem se sabem reprodutoras da opressão, se contribuirmos com reflexões e práticas para que a escola concretize uma pedagogia que favoreça o educando a pensar sobre o seu papel na sociedade e as ações que pode realizar por meio da linguagem, de modo a compreender que sua voz pode ser ouvida e respeitada, que se posicionar é um direito do cidadão e que argumentar é entender que tanto o consenso como o dissenso fazem parte do regime democrático.

A partir dessas reflexões, esta pesquisa dedicou-se a responder ao seguinte questionamento: Como a leitura argumentativa pode contribuir para o ensino da argumentação como prática social de linguagem e o desenvolvimento e ampliação das capacidades argumentativas de estudantes de ensino médio? Como objetivo geral, trabalhamos com a proposta de contribuir para o ensino da argumentação como prática social de linguagem por meio da formulação de um módulo didático de leitura argumentativa dirigido ao ensino médio a fim de ampliar as capacidades argumentativas dos estudantes; apresentamos como objetivos

⁵ A argumentação é entendida nesse contexto como “[...] um tipo de atividade linguística desenvolvida em uma situação argumentativa” (Plantin, 2008) em que a interação se caracteriza segundo Grácio (2016) por alguns aspectos tais como: “a existência de uma oposição entre discursos [...] numa situação de interação entre, pelo menos, dois argumentadores; a alternância dos turnos de palavras [...], uma possível progressão [...] em que é visível a interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e incorporado no discurso do outro”.

específicos discutir e refletir sobre a base teórica da leitura argumentativa no ensino de argumentação baseada nos letramentos e elaborar os princípios de elaboração do módulo didático de leitura argumentativa para o ensino médio.

Como fundamentação teórica tivemos o aporte de Buzen (2011) para situar brevemente o surgimento da disciplina Língua Portuguesa no contexto da educação brasileira; Azevedo (2013;2016; 2022) para a compreensão do conceito de capacidade argumentativa; a perspectiva de leitura argumentativa apresentada por Grácio (2013) e desenvolvida por Azevedo, Reis e Monte (2021); a proposta de ensino da argumentação como prática social de linguagem discutida por Piris (2020; 2021) e na perspectiva dos letramentos por Kleiman (2005; 2006; 2007; 2008; 2014 [1995]) e Street (2006, 2014 [1995]); a concepção de gêneros discursivos de Bakhtin (2022 [201]); nos postulados da educação emancipadora de Paulo Freire (2021 [1996]); nos princípios de elaboração do módulo didático formulados por Azevedo e Freitag (2020).

A primeira seção deste trabalho é fundamentada numa breve exposição de como surgiu a disciplina escolar nas escolas brasileiras e de como a mesma tem sido, desde a época do seu surgimento, importante instrumento para o ensino formal da língua materna no contexto escolar. Essa disciplina não surgiu de forma instantânea articulada por alguma lei específica; há um percurso socio-histórico, cultural e linguístico que a formata, sobretudo como objeto de construção da identidade nacional. É a escola, principal agência de letramento que sistematiza o ensino dessa disciplina tão essencial para a compreensão da nossa língua, construção e reconstrução de vários aspectos relacionados aos saberes que se inserem historicamente, sobretudo, às diversas práticas aí articuladas.

Para isso, abordaremos sucintamente os elementos envoltos às questões curriculares, pois é nesse âmbito que podemos analisar o contexto da sala de aula, qual formação pedagógica alicerça o trabalho docente, quais programas e projetos didáticos têm sido relevantes para a formação cidadã do estudante. Esse percurso é indispensável, pois o ensino da argumentação insere-se na disciplina Língua Portuguesa e precisamos perceber quais metodologias de trabalho aí são aplicadas, inclusive para compreendermos o espaço da argumentação como prática social de linguagem.

Na segunda seção trabalhamos sob a perspectiva teórica dos novos letramentos, especificamente, o letramento escolar, buscando refletir acerca das práticas escolares, quais concepções de ensino e de aprendizagem estão envoltas e dão suporte ao ensino de leitura em nossas escolas. Buscamos inserir esses aspectos a partir dos pressupostos teóricos de Kleiman (2005; 2007; 2008; 2014 [1995]), Street (2006, 2014 [1995]) e Paulo Freire (2021 [1996]) por subsidiar uma reflexão crítica do ensino relacionadas às práticas leitoras, a partir da formação

docente do professor de língua materna, e de que maneira as mesmas envolvem o aluno como sujeito-leitor a partir do uso social da linguagem.

Apontamos a importância de uma ressignificação do ensino de língua portuguesa, a partir de projetos diversos de intervenção, que tenham como suporte as ações didáticas que contribuam na formação cidadã do indivíduo através de atividades com os usos da linguagem por meio da escrita e da oralidade já vivenciados por ele. É importante compreender o processo dessas práticas de letramento, como algo já existente no cotidiano social e em diversos contextos de uso da língua e não apenas na escola.

No contexto escolar, a leitura e suas múltiplas facetas ainda gera indagações e desafios, como também possibilidades de enfrentamento diante do que se pretende, como, por que e como dimensionar a prática pedagógica numa perspectiva – não como objeto de ensino meramente intraescolar – mas que as estratégias contemplem uma perspectiva discursiva da língua em que os saberes linguísticos/comunicativos promovam ações que garantam aprendizagens de uso social da língua ao invés de limitarmos as atividades de leitura, como se observa em Coracini (2010, p. 16-19):

Quando falamos de diferentes leituras, referimo-nos não apenas à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida: na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode ser jamais o mesmo. [...] Raramente, se observa, na prática da sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo [...]. Mais raramente ainda, para não dizer nunca [...] a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade [...].

A terceira seção apresenta o ponto focal do nosso trabalho: o ensino da argumentação como prática social. Aqui, procuramos percorrer um caminho que aponta quais são os principais entraves do ensino da argumentação nas aulas de língua portuguesa que se firmam no pilar do ensino de redação dissertativa para os exames do Enem e de vestibulares. Essa prática tem suplantado o ensino da argumentação como algo sistemático, obrigatório e de uma certa forma equivocado restringindo essa prática apenas à importância da aprovação nos exames supracitados.

As aulas de argumentação têm se limitado ainda, de acordo com o currículo formal exigido nas matrizes curriculares, de maneira específica na terceira série do ensino médio, para preparar o estudante para os exames e as avaliações externas e suplantam o real objetivo que deveria ter as aulas de língua portuguesa e redação quanto ao ensino da argumentação, que é justamente a promoção do pensamento crítico e reflexivo do indivíduo, a partir de uma

perspectiva do uso social da linguagem através de práticas discursivas que envolvem a sua vida em sociedade.

Sobre essas questões acerca do trabalho com o desenvolvimento de estratégias com o eixo produção de textos, Bakhtin (2019 [2013]) já discorria sobre o problema desde 1940 nas aulas de língua russa no ensino médio; associação que fazemos ao ensino de argumentação aqui no Brasil nas aulas de língua portuguesa como ainda tem sido realizado limitando-o à preocupação de ensinar o aluno a redigir redações para o Enem e vestibulares a fim de que o mesmo possa garantir sucesso escolar e aprovação nos exames. Para Bakhtin (2019 [2013], p. 23):

As formas gramaticais [...] não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo. [...] Na prática, muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes, ele até aborda a estilística nas aulas de literatura (aliás, muito pouco e de modo superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura.

Assim, se compararmos os estudos sobre o ensino da argumentação no Brasil, de acordo com os trabalhos já desenvolvidos na área – que citaremos mais precisamente no decorrer desse trabalho-, mesmo com os avanços dos estudos com atividades na perspectiva dos letramentos, em que os usos sociais da linguagem vivenciados pelos estudantes precisam ser levadas em consideração no ambiente escolar, ainda assim precisamos melhorar esse lugar de produção de estratégias metodológicas com os diferentes eixos da nossa língua de acordo com a BNCC (2018). Ainda nesse paralelo concomitante com a proposição apresentada pelas teorias bakhtinianas⁶:

É necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva. A linguagem livresca, impessoal e abstrata, que ainda por cima se gaba ingenuamente da sua erudição pura, é sinal de uma educação pela metade. [...] A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. [...] O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa (Bakhtin, 2019 [2013], p. 42-43).

⁶ Trazemos neste trabalho, de maneira específica, o livro “Questões de estilística no ensino da língua” do autor Mikail Bakhtin, publicado em sua primeira edição no ano de 2013 cujas ideias abordam não somente reflexões teóricas, mas a sensibilidade em “um fazer pedagógico que tem como objetivo desenvolver nos alunos adolescentes “o gosto e o amor” pelos efeitos estilísticos de uma determinada construção sintática, a subordinação e a coordenação [...] Bakhtin não se propõe a fazer milagres, nem dá aqui uma receita pronta. Mas descreve uma metodologia possível, articulando gramática e estilística a partir de exemplos concretos [...]”. (Faraco, 2019 [2013], oréllhas do livro).

Um outro trabalho que é mister fazer referência é o “Efeito retroativo da redação da UFCCG” (Lino, 2010) em que a pesquisadora, por meio de um projeto de pesquisa intitulado “Redação/e ou gêneros textuais: caminhos de produção de textos no vestibular e no ensino médio”, reflete sobre os impactos positivos e negativos do ensino de redação para o vestibular pelos professores de ensino médio de algumas escolas na cidade de Campina Grande, Paraíba. A autora pontua de maneira minuciosa os desafios e possibilidades com o trabalho desse gênero afirmando que:

[...] parece prevalecer ainda nas escolas públicas e privadas uma orientação para o trabalho com a produção textual que evoca o paradigma da redação, todavia, são significativos os indícios de que um trabalho com gêneros textuais começa a ser esboçado (Lino, 2010, p. 150).

Para falar de argumentação e das imbricações propositivas quanto ao seu ensino em sala de aula é importante sobretudo saber como fazer, qual é a concepção de argumentação que o professor como agente de letramento tem, e como desenvolve as ações didáticas voltadas ao ensino da prática de argumentação em sala de aula. Sistematizar o ensino da argumentação apenas com vistas às práticas curriculares exigidas pelos exames de vestibulares e ENEM resultam em anular ou limitar ações reais da prática argumentativa por meio da interação entre os estudantes e demais pessoas no ambiente escolar por meio da argumentação como prática social.

Na quarta seção “Leitura argumentativa no ensino de argumentação como prática social de linguagem”, refletimos sobre as ideias de Azevedo (2013; 2016; 2022) para a compreensão do conceito de capacidade argumentativa articulando a teoria de Grácio (2013) desenvolvida e ampliada por Azevedo, Reis e Monte (2021). Concebemos a leitura argumentativa como uma leitura cuja característica principal aponta para a criticidade e para o que é reflexivo, por meio da identificação do assunto em questão e como isso pode ser perspectivado a partir de práticas didático-metodológicas que tenham como suporte a perspectiva interacional da linguagem. Como sujeitos discursivos, os alunos necessitam ser fomentados com esse tipo de leitura a fim de que desenvolvam seu pensar e aprendam a assumir posicionamentos diante de um assunto em questão que lhe for apresentado.

A leitura argumentativa exige do estudante uma visão crítica do mundo associada a outros elementos relacionados ao processamento de compreensão leitora de um determinado texto que perpassa aos elementos gramatical, linguístico, cognitivo e discursivo. Promover ações didáticas que acionem, ampliem ou desenvolvam as capacidades argumentativas por meio de atividades com a leitura argumentativa é uma tarefa muito desafiadora, pois é preciso

articular conhecimento técnico que só é possível a partir de uma formação docente profícua na área. Ensinar argumentação por meio da leitura argumentativa é promover espaços onde a democracia possa ser evidenciada, pois discutir um assunto em questão é fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e ter posicionamento acerca da temática envolvida.

Por fim, a última parte do nosso trabalho de pesquisa, o percurso metodológico, que traçou o caminho trilhado durante toda a organização e sistematização da pesquisa, bem como a elaboração do módulo didático de leitura argumentativa para o ensino médio baseado nos postulados de Azevedo e Freitag (2020). Nesta parte do trabalho desenvolvemos um Módulo Didático de leitura argumentativa para o ensino de argumentação no Ensino Médio com o objetivo de contribuir com mais um material pedagógico para melhoria do ensino da leitura que instrumentalize o trabalho docente a partir de atividades que visam o desenvolvimento e/ou aprimoramento das capacidades argumentativas dos estudantes. Quando propomos uma ferramenta como o Módulo Didático destacamos também a possibilidade de o professor fazer as adaptações necessárias às suas turmas de acordo com as necessidades de aprendizagens pertinentes às mesmas e inclusive motivando-o a produzir materiais didáticos semelhantes a esse.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO SURGIMENTO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de argumentação na escola se inscreve no âmbito da disciplina Língua Portuguesa e no contexto atual de maneira específica, nas séries finais do Ensino Médio como já abordado na introdução deste trabalho. Por esse motivo, faz-se importante situarmos nessa seção inicial de que maneira surgiu essa disciplina, bem como se deu a sua construção histórica, cultural e social para que seja possível refletirmos acerca da sua responsabilidade pelo ensino da língua materna no contexto educacional brasileiro.

Não é uma definição simples, pois é um acesso marcado em primeira instância por um projeto ideológico subjacente aos interesses vigentes de cada época, para posteriormente de maneira secundária, os aspectos pedagógicos. É complexo inclusive definir de que maneira o lócus escola, principal agência de ensino desse componente tem acompanhado tal surgimento e evolução. Sabemos, no entanto, que, é nesse espaço que todas as práticas escolares, indistintamente sem classificação de melhor ou pior, certas ou erradas, atuam para permitir o acesso aos saberes pelos estudantes de uma língua, que além de ser objeto de ensino e de aprendizagem é também o marco de uma cultura histórica e cultural.

Didaticamente, é sabido que a língua portuguesa adentrou em terras brasileiras com o projeto jesuítico de educação implantado na época do Brasil colonial através dos ideais pedagógicos do Padre Manuel da Nóbrega que “comandava” a organização do ensinar a falar o português sob os interesses de uma pedagogia colonizadora, agregada à catequese indígena com o único intuito que era a adesão e expansão do catolicismo, bem como a manutenção de uma cultura escravocrata e de submissão aos interesses comerciais e econômicos do colonizador.

Desta forma, o primeiro marco do ensino oral da língua de elite atinge seu objetivo primando por sua obrigatoriedade; ao mesmo tempo também os “catequistas” necessitaram aprender a língua nativa para melhor conviver com aqueles que aqui encontraram. Observa-se uma língua de prestígio para fins utilitários, de formalidade, junto aos europeus e a outra, apenas para facilitar a comunicação, a do grupo tupi.

Em segunda instância, nesse mesmo período, surge uma segunda prática curricular com uma formação baseada em um conceito clássico, intelectual por meio do ensino do Latim, classificado como ensino secundário e as aulas de língua portuguesa, chamadas de ensino elementar, de uma certa forma um suporte ao currículo novo das línguas clássicas de maior prestígio que o português, como discorre Bunzen (2011, p. 890):

Os colégios fundados pelos jesuítas no Brasil ministravam disciplinas com caráter predominantemente literário e retórico, com destaque para as chamadas “línguas clássicas”. As línguas vernáculas não tinham espaço nos colégios, por isso o latim (uma língua estrangeira) era utilizado como uma das línguas preferenciais para o conhecimento do alfabeto e dos princípios básicos da decifração (leitura silenciosa e em voz alta). Além disso, não podemos esquecer de que havia uma supremacia do latim sobre a língua vernácula, uma vez que até o fim da Idade Média, o latim era a língua utilizada para escrever na Europa.

É somente com a Reforma Pombalina que, aos poucos, o terreno se encaminha à consolidação do ensino da língua portuguesa com o intuito maior de preservação à elite dominante. Com o reflexo dos ideais iluministas com vistas à reorganização social, o português encontrou terreno fértil para a modernização de um novo sistema educacional por responsabilidade de retomada e força jesuítica. Assim, essa língua passa a fazer parte e ter importância no currículo por meio de conteúdos obrigatórios mesmo que ainda por intermédio dos moldes do Latim; nesse período entrava em cena os manuais específicos criados pelas autoridades governamentais de Portugal para as primeiras letras no chamado ensino elementar.

A passos lentos, o português brasileiro começa no período a “tomar forma” como o processo de inserção das disciplinas de Gramática, Retórica e Poética como “concorrência” do Latim que até então era privilégio do currículo jesuítico, este, começa a perder espaço e abre lacuna para emergir o poder da gramaticalização da língua nomeada como “nacional”, alicerçada nos moldes europeus iniciando o processo de inclusão no currículo oficial.

Nesse período de busca pela autoafirmação da língua com a institucionalização do ensino do vernáculo, a reforma de Couto Ferraz de forma significativa amplia esse contexto e cria duas disciplinas escolares para o 1º ano do ensino secundário no Colégio Pedro II, como afirma Razzini (2000) citado por Bunzen (2011) evidencia uma “ascensão dos estudos da língua portuguesa e de sua literatura, a qual passou a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicado indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais”.

Linguisticamente, os séculos XVIII e XIX foram marcados por muita complexidade no que concerne à afirmação, institucionalização e ascensão do Português como disciplina escolar tanto no ensino primário quanto no secundário; o ensino propedêutico, o exame do Português - como era nomeado o componente - entre outros fatores, contribuíram fortemente para que essa disciplina determinasse a identidade sócio-histórica, cultural e econômica do período.

As primeiras décadas do século XX foram fortemente marcadas por estabelecerem os programas oficiais da disciplina com objetivos, conteúdos e instruções metodológicas fixadas em decretos oficiais para regulamentar o ensino do Português através de novos moldes. Ainda neste período, além desses fatores, o currículo que estava posto - o prescrito -, começava a ser

alterado, a partir da fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública com a implementação do Decreto 19.890 de 1931⁷ que versa sobre a implementação da disciplina para equiparar os colégios secundários ao Colégio Pedro II e também da frequência obrigatória, critério primordial ao ingresso nos cursos superiores.

Durante quase todo o período deste século o ensino do Português teve um percurso marcado pela reprodução da colonialidade, fruto de uma política econômica, cultural e social que ascendia à “branquitude”. As práticas escolares leitoras eram sinônimas dos letramentos colonizadores, não somente no aspecto da relação de poder do branco europeu, mas sobretudo de uma prescrição à luz dos letramentos dominantes em que a utilização de textos de autores nacionais e estrangeiros que ecoavam nos livros didáticos eram o projeto de nação cuja ideologia era mantenedora das classes sociais elitistas.

Esse quadro começa a apresentar mudanças a partir do final desse período quando os pesquisadores universitários começam a difundir suas pesquisas cujas temáticas objetivavam refletir criticamente sobre as práticas escolares tradicionais elitistas (Bunzen, 2011, p. 902) que engessavam o pensamento e não oportunizavam o acesso a uma língua materna que garantisse a construção de uma identidade real dos sujeitos. A reconfiguração no projeto político, ideológico e identitário da disciplina Português teve um marco de divisor de águas com a criação das políticas públicas federais nos anos 90 com dois grandes feitos: a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para Bunzen (2011, p. 904):

Ambas são políticas de governo dos anos 90 [...] que procuraram dar continuidade a três processos inter-relacionados: (i) *avaliação e distribuição* do livro didático, no âmbito de uma política pública e linguística e incentivo à leitura; (ii) *normatização/legitimação* do ensino que acompanha o surgimento de propostas curriculares oficiais que procuram explicitar diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar; (iii) *estabelecimento sistemático de avaliações em rede* de educação básica.

Ambas as políticas favoreceram positivamente para a configuração das propostas curriculares e pedagógicas, percorrendo com muitos desbravamentos para que na atualidade outras dimensões do ensino continuem sendo construídas a partir de programas de políticas públicas que contribuem com o ensino da língua. A mais recente proposta em configuração de documento orientador que amplia a continuidade do trabalho com a língua portuguesa é a BNCC – já citada anteriormente – que se constitui “[...] de caráter normativo que define o

⁷ Dispõe sobre a alteração do ensino secundário dividido por dois cursos: o fundamental, distribuído em cinco anos, sendo o Português a disciplina de entrada e obrigatória em que cada série contemplava um objetivo específico; o curso complementar, obrigatório aos candidatos para ingresso aos cursos superiores.

conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018, p. 5).

O objetivo maior sintetizado nesta seção em apresentar um breve histórico da “fabricação” dessa disciplina que hoje chamamos Língua Portuguesa, é perspectivar também reflexões que suscitam em nós professores do componente e de outros que compõe a grande área de Linguagens, ações que compactuem com práticas pedagógicas, formação docente principalmente, cujos projetos de ensino possam contribuir na possibilidade de que o nosso estudante construa a autonomia necessária para a transformação da sociedade em que vive.

Na seção seguinte, conduziremos uma reflexão sobre os letramentos e as práticas de leituras que subjazem ao trabalho docente no espaço escolar; pois como já exposto no início deste trabalho, a argumentação está inserida no componente curricular da Língua Portuguesa e entender um mínimo possível de como a mesma foi gestada é importante para que, enquanto professores, possamos vislumbrar os caminhos pelas quais ela passou e que os aspectos teórico-metodológicos vivenciados no contexto atual nasceu de um caminho de muitas agruras.

A concepção de ensino e de aprendizagem dos letramentos no contexto atual que estão pautadas na perspectiva das práticas discursivas, são a mola mestra do ensino de língua materna em nosso país e essa viabilidade tem acontecido porque as políticas públicas criadas no percurso sócio-histórico da criação da disciplina Língua Portuguesa possibilitaram uma ruptura de algumas práticas e ressignificação de outras.

2.2 LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA

Nesta subseção, procuramos nos reportar à importância de refletirmos acerca dos letramentos, especificamente o letramento escolar, que permeiam o âmbito da escola, pois é um dos mais significativos espaços/agências de promoção e de desenvolvimento de práticas de leitura⁸ que contemplam os diversos contextos sociocomunicativos vivenciados por nossos estudantes. Buscamos aqui compreender o ensino de leitura e as práticas leitoras que permeiam o ensino de língua portuguesa no contexto atual, levando em consideração a concepção de leitura e de ensino que estão envoltos nessas práticas. Referimo-nos aqui à perspectiva discursiva e interacional que trata a leitura como um aspecto social, histórico e cultural, segundo

⁸ De uma forma sucinta, compreendemos na perspectiva dos letramentos que as práticas de leitura se referem às atividades concretas dos usos sociais da linguagem em situações de comunicação desenvolvidas pelos sujeitos em contextos/eventos de letramento, neste caso específico na agência escola; essas atividades podem ser classificadas, à grosso modo, como a simples leitura de um jornal, simulação de um júri popular, uma atividade de assembleia de classe, a leitura de rótulos de embalagens, entre outras.

a qual os seus sujeitos estão interseccionados por outros e esses outros também delineiam sua historicidade.

A partir disso, começamos a conceber então, a leitura não apenas como um processo linguístico, um produto do ato de decodificar a língua; é algo complexo, e impregnado de subjetividades e depende, sobretudo, das condições de produção e de uso dos seus sujeitos. A leitura é concebida como a capacidade de compreensão dos discursos que emergem de diferentes contextos, porque é uma prática social e por isso é dinâmica; encontra guarida nas construções coletivas; nunca é um ato solitário, mesmo que o leitor esteja de maneira individualizado com o texto. Nesse campo de pluralização da leitura, nos deparamos com os discursos que são provocados em nós e que também provocamos nos outros, como afirma Bakhtin (2022 [2016], p. 98):

A palavra em geral (qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence só a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos, têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). [...] Se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica.

Tem sido desafiador desvelar esse processo não apenas no âmbito linguístico e curricular, mas também nos aspectos que englobam fatores históricos, culturais, entre outros, que buscam compreender os usos sociais da escrita como práticas discursivas em diferentes esferas sociais. Para isso, utilizamos a perspectiva teórica dos novos estudos dos letramentos que melhor enfatizam esse processo.

Nessa mesma direção, apontamos reflexões sobre o trato que é dado à formação do leitor e as práticas leitoras numa dimensão de aprendizagem que atentam às práticas sociais – reforçamos aqui, o intra e o extraescolar – e não apenas a dimensão do ensino (cumprimento de plano de curso). Trabalhamos então, numa perspectiva cuja concepção de língua seja baseada nas práticas de linguagem dialógicas como afirma Azevedo (2018, p. 52):

Quando o trabalho do professor de língua materna considera as relações dialógicas – que incluem elementos linguísticos e extralinguísticos e evidenciam respostas apreciativas a posicionamentos axiológicos e pontos de vista do outro (BAKHTIN, 2008 [1929]) –, os estudantes podem identificar as posições assumidas no enunciado concreto e saber como mobilizar recursos expressivos em seus próprios textos, pois aprendem a identificar o valor do uso de uma forma ou de outra.

Não é uma tarefa simples quando as práticas já existentes conduzem a um caminho de escolarização da leitura apenas no aspecto de ensinar o estudante a somente ser um leitor proficiente no espaço escolar. Não é sobre o fato de anulá-las, porque as mesmas são resultado

de uma construção social e histórica do nosso ensino. É sobre a possibilidade de (re)pensar a partir de condições didáticas favoráveis para o desenvolvimento dessas práticas. E essas condições assinalam, à priori, a reflexão crítica do professor sobre sua formação, autoformação, pois se assim não o fizer, como garantir uma nova perspectiva de ensino? Esse caminho é assertivo quando afirma Freire (2021 [1996], p. 39) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

As práticas comunicativas sejam elas, orais ou escritas, acontecem por meio das diversas interações que são resultado do nosso envolvimento com o outro. Quando interagimos possibilitamos vínculos que podem refletir uma construção cultural, histórica, social e linguística. Sob esses aspectos compreendemos a linguagem e o ensino da língua numa concepção dialógica que reforça as relações subjacentes às atividades humanas que ocorrem por meio das práticas sociais de leitura/escrita e as substanciam por meio dessas interações por meio dos discursos que produzimos e vivenciamos com os outros, como afirma Coracini (2005, p. 30):

[...] todo discurso já traz em si a definição – mais, ou menos, precisa – de lugares ou de posições subjetivas a serem ocupados por esse ou aquele indivíduo, segundo as relações políticas e sociais e, portanto, ideológicas admitidas e construídas num dado momento histórico-social, num dado discurso – sempre em formação – determinantes da(s) verdade(s) a ser(em) assumida(s). É claro que essas posições podem sofrer modificações, mas jamais repentinas: muitas vezes, passam imperceptíveis, até que algum acontecimento as evidencie.

A partir dessa relação à qual concebemos a linguagem, podemos associá-la a uma perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos aos quais focalizamos a leitura e a escrita imbricadas às práticas discursivas que fazem parte da vida do indivíduo nas diversas esferas sociais, nos mais diferentes eventos de letramento que, de acordo com Kleiman (2005, p. 23) “[...] inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário [...]”.

Acreditamos que essas atividades nos envolvem e estão presentes em nosso cotidiano de maneira que muitas vezes nem percebemos: um debate, uma aula, uma pregação religiosa, uma conversa pelas redes sociais, etc. Nesses contextos sociocomunicativos destacamos a escola, que tem (ou deveria ter) um papel de notoriedade ao promover o agenciamento de diversas práticas de letramentos e poderá possibilitar o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem linguísticas do aluno enquanto sujeito ativo, dinâmico e autônomo sob a ótica dos modos socioculturais que segundo Street (2006, p. 466):

[...] o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com os contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. [...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

Assim, é imprescindível identificar e refletir sobre os eventos e as práticas de letramentos que subsidiam o ensino de língua portuguesa de acordo com um currículo organizado numa concepção social visando promover ações didáticas que sejam significativas para os estudantes. Não podemos submeter as atividades de letramento a exercícios mecânicos e repetitivos da língua restringindo-os a meros objetos de ensino com vistas apenas às estruturas gramaticais e linguísticas, mesmo que esses fatores também sejam de fundamental importância nos contextos de produção de leitura e escrita, mas dinamizar proposições diversas com atividades que conduzam essas aprendizagens às práticas sociais do uso da linguagem.

Daí emergem ações centradas no letramento crítico que precisa estar embutido nessa dimensão, pois possibilita a construção do reconhecimento de identidade, do lugar de fala, de compreensão de uma educação para e pelo bem comum. Desenvolver a capacidade de ler criticamente é sobretudo nos compreender e ao outro, problematizando as nossas ações como sujeitos de significados tomados pelos discursos que produzimos, bem como o lugar em que eu-outro ocupamos a partir dessa produção, como corrobora Menezes de Souza (2011, p. 133):

O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes – muitas vezes em situações de conflito. Se todas as partes envolvidas no conflito tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Preparar aprendizes para confronto com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico.

É indispensável pois, pensar no desenvolvimento de práticas leitoras que envolvam a leitura e a escrita no ensino da língua materna, que sejam significativas para os agentes que estão diretamente envolvidos nessa ação, que são os alunos e os professores, partindo do ponto máximo de que as nossas vivências sociais são coletivas, ideológicas, políticas e culturais. Isso desemboca então em um trabalho coletivo, reflexivo e colaborativo visando ao contínuo de ações que extrapolam e não se limitam apenas ao tempo curricular escolar, como afirma Rojo e Moura (2019, p. 18):

Trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – que envolvam o trato com textos escritos como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem.

Nessa perspectiva, não podemos considerar que o letramento é um conceito acabado, pronto, vivenciado apenas no contexto da agência escolar. Também não pode ser visto sob o ângulo de um conjunto de habilidades individuais, sejam elas linguísticas e/ou cognitivas, mas é importante focalizarmos essas práticas de letramento numa visão de diferentes ações que acionam o processo de construção de espaços/agências que promovem diferentes formas de participação social coletivas e colaborativas. Segundo Kleiman (2007, p. 4):

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. [...]. Os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Nesse sentido, as práticas metodológicas do professor como um dos principais agenciadores do trabalho com a leitura e a escrita podem estar em consonância com o projeto de letramento que se adegue às questões curriculares. Para isso também é necessário pensar sobre um ponto indispensável que emerge desse lugar: a consciência da autoformação profissional e o investimento das formações continuadas para os professores da área.

É necessário que essas ações contemplem as reais necessidades e interesses dos estudantes, o acesso às diferentes formas de manifestações artísticas e culturais às quais os alunos possam compreender e relacionar os diversos gêneros discursivos às ações vividas no cotidiano em diversas situações comunicativas que os envolvem, tais como: utilizar as redes sociais, organizar um currículo para uma vaga de trabalho, fazer uma leitura oral na igreja, ler os rótulos de produtos em um supermercado, discutir sobre o desempenho do jogador do time do coração, entre tantas outras que poderíamos citar, como discorre Bazerman (2007, p. 196):

A educação letrada precisa atender não somente às habilidades formais de codificação e decodificação de textos, mas também aos processos individualizados da construção de sentidos. É preciso também ajudar os alunos a engajarem-se com as ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significado e vida. Estudantes devem se envolver dentro das atividades e desenvolver as práticas para tornar o holográfico completamente dimensional, dinâmico e motivado.

Essa vertente insere o ensino da Língua Portuguesa em atividades de leitura e escrita contemplando os usos sociais da linguagem, cuja metodologia direciona o nosso olhar à uma concepção de ensino que reflete o sentido da leitura não apenas como um objeto curricular, mas sobretudo como um objeto de ensino que conduza à aprendizagem, que não cumpra apenas um programa institucional sendo viabilizados por meio de projetos de letramento que se constituem segundo Kleiman (2000, p. 238) através de:

Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, da leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo a sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Assim, os projetos de letramento não visam apenas e tão somente à tecnologia da leitura e da escrita como suporte das práticas discursiva e dialógica da linguagem. Eles precisam contemplar diferentes ações que extrapolam o mundo da escrita como o único possível na agência escolar. É importante destacar que muitas dessas práticas escolares limitadas às atividades “artificiais e mecânicas” de leitura perpassam pela formação do professor e sua concepção de ensino e de língua e pelo projeto político pedagógico da escola. A ressignificação do ensino da língua materna contempla ainda, por meio desses projetos, pensarmos sobre quais são os modelos de letramento que subjazem à concepção de letramento que é institucionalizado na escola e também dominante no âmbito social.

Sob uma ótica colonizadora, os letramentos privilegiados no âmbito escolar, como o letramento literário por exemplo, ainda se constituem daqueles socialmente aceitos e impostos num currículo marginalizador que emerge das classes sociais mais favorecidas desprezando as diversas práticas discursivas existentes em diferentes contextos sociocomunicativos. A saída desse lugar singular – de privilégio verticalizado – é indispensável, e começa a ser possível quando vislumbramos ações curriculares com vistas à promoção dos saberes, que são (re)construídos para convergir em um currículo vivo, dinâmico, que prioriza as aprendizagens e as converge em significados para a vida mesmo que prescrito por componentes curriculares formais. Nessa concepção, aponta Macedo; Guerra (2012, p. 03):

[...] o currículo emerge como um conjunto de conhecimentos e atividades culturalmente organizados pelas intenções educacionais, eleitos e propostos como formativos por seus agenciamentos. Quem elege, como se elege, para quem se elege passa a ser um debate político-educacional muito importante para as questões do ensino. Da nossa perspectiva, aqui estão as suas possibilidades autonomistas e emancipacionistas. É desse lugar que percebemos o ensino como ações mediadoras que veiculam conhecimento, atividades e valores [...] bem como estruturados por um currículo legitimado e suas intenções formativas. [...] Neste contexto, se instituem e se realizam os *atos de currículo* produzidos por todos aqueles que se envolvem e se interessam pelo conhecimento, pelo ensino e pelas aprendizagens [...].

A prática de escolarização que contempla e objetiva somente ao domínio da escrita para a produção de textos, muitas vezes, “abstratos”, polariza essa modalidade em detrimento das práticas de leitura e dos diversos outros tipos de letramentos que aí se instauram, como discorre

Kleiman (2014 [1995], p. 45) “A concepção de ensino da escrita como o desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata está em contradição com outros modelos que consideram a escrita uma prática discursiva [...]”. Para isso é necessário subsidiar o ensino no campo da leitura como prática social, fundamentada numa perspectiva dinâmica e libertadora do indivíduo que segundo Freire (2001, p. 68) “possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania [...]”.

Assim, as diversas práticas escolares estão envoltas em dois modelos de letramento denominados por Street (2014 [1995]), que reforçam as ideologias político-pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa. O primeiro deles, a concepção de *modelo autônomo*, considera apenas uma única forma de desenvolver os letramentos. Na contramão do que o próprio conceito “autonomia” propõe, apenas o desenvolvimento e a valorização dos aspectos individuais do aluno na escrita, tornando-a em uma prática neutra porque assume uma postura centrada nas aprendizagens de codificação e decodificação, sem que as mesmas contemplem as práticas de textos que circulam socialmente.

Essas práticas atendem exclusivamente a um currículo objetivado pela escola a fim de cumprir programas conteudistas, típicos do modelo ocidental, colonizador. Exemplificamos, neste modelo, o trabalho com atividades escritas, como as redações de vestibulares, caracterizadas como gêneros clássicos, cujas formas necessitam ser ensinadas aos alunos e estes dominarem as habilidades e competências necessárias porque são privilegiadas, aceitas e exigidas pelo currículo obrigatório.

A escola precisa sim ensinar essas formas, mas a maneira como se faz, o que é classificado e contemplado no currículo existente é que necessita ser repensado. E não há conteúdos menos ou mais importantes, privilegiados ou não formalmente; há um currículo que deveria ser respeitado de acordo com as práticas textuais que circulam na sociedade. Nessa oposição, a concepção de *modelo ideológico de letramento*, que valoriza as práticas da escrita através de seus usos e funções sociais não se limitando apenas aos aspectos individuais do aluno; as práticas discursivas presentes na escola que fomentam esse modelo de letramento valorizam os construtos sociais, as relações de poder, de cultura, entre outros, que emergem do coletivo, do colaborativo.

De uma certa forma, quando a escola compreende que todas as práticas de letramento são válidas porque representam uma importância para quem as produz, ela compreende o seu papel social, que é fomentar e valorizar a diversidade, o pensamento crítico, autônomo e emancipador do estudante. E o trabalho com as práticas textuais curriculares a partir desses

elementos podem dinamizar o ensino da língua portuguesa e de outras aprendizagens de uma maneira mais significativa e prazerosa para o estudante, até mesmo porque se levarmos em consideração a participação efetiva em sociedade no contexto plural, de acesso às mais diversas formas de gêneros discursivos que permeiam as práticas multiletradas, aprender a ler e a escrever não mais contempla as exigências tão somente escolares numa visão estruturalista e, tão pouco fora do contexto da sala de aula em que, como acima discorrido, os estudantes como sujeitos sociais precisam desenvolver suas capacidades para ler criticamente, construindo significados que lhes permitam autonomia no mundo de hoje.

É neste sentido que podemos desenvolver as ações pedagógicas de ensino de leitura, na perspectiva de uma construção colaborativa em que todos os agentes que se inserem no âmbito da escola possam coletivamente estar envolvidos em prol às aprendizagens em contextos mais democráticos e tentativas de mudanças possíveis, como afirma Freire (2021 [1996], p. 75):

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se [...] nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

As práticas de leitura que reverberam essa ação dinâmica e na alteridade, dizem respeito aos letramentos que muitas vezes não são privilegiados pela cultura formal, por um currículo colonizador, com aspectos que demarcam as classes elitistas e que ainda valoriza práticas letradas envoltas por uma relação de poder que “diminui” e/ou pouco enxergam o contexto social de uso e produção do aluno. Desta forma, esse fazer está numa dinâmica acerca das escolhas curriculares e dos objetos de ensino e de aprendizagem aos quais se priorizam.

De que maneira é organizada a hierarquização dos conteúdos de leitura em sala de aula? Quais ações são organizadas e em função de quais propósitos? Esses questionamentos dizem respeito à concepção de ensino de língua e de leitura que o professor como agente promotor desse fazer possui acerca do referido campo. De qualquer forma, sejam quais forem as respostas é preciso tomar como força motriz as práticas sociais de leitura, como aponta Lerner⁹ (2002, p. 57-58):

Para formar leitores e escritores, é necessário dedicar muito tempo escolar ao ensino da leitura e ao da escrita. [...] definir como objeto de ensino as práticas sociais de

⁹ Delia Lerner, educadora argentina aponta a projeção da autonomia do sujeito associada ao desenvolvimento da leitura e da escrita do estudante levando em consideração as práticas sociais que estão imbuídas do papel social da escola. Para a autora, é necessário tomar esse lugar como uma agência potencializadora das práticas de leitura a partir da formação de uma comunidade de leitores e escritores.

leitura e escrita supõe dar ênfase aos propósitos da leitura e da escrita em distintas situações – quer dizer, às razões que levam as pessoas a ler e a escrever-, às maneiras de ler, a tudo o que fazem os leitores e escritores, às relações que leitores e escritores sustentam entre si em relação aos textos. Estes, naturalmente, estão incluídos também nessas práticas e, portanto, são pertinentes todos os saberes vinculados a eles [...] mas estão ali não como eixo fundamental do ensino, e sim [...] como o objeto direto das ações de ler e escrever. Sustentar que o objeto de ensino se constrói tomando como referência fundamental a prática social da leitura e da escrita supõe, então, incluir os textos, mas não reduzir o objeto de ensino a eles.

Se tomamos a linguagem numa perspectiva discursiva, interacional, precisamos possibilitar atividades em que o eixo leitura nas aulas de língua portuguesa tenham como ponto de partida essas práticas linguísticas e sociais vivenciadas pelos falantes em seus itinerários de uso uma vez que essa dimensão considera o aluno como um ser social e histórico. Aí se vinculam o pensar e o agir de acordo com as vivências de cada um deles.

Assim, esse modo de conceber o ensino da língua portuguesa e de sua grande área por meio de projetos de letramentos¹⁰, sob a ótica de que as práticas de leitura em todos os eixos contemplam o seu ensino precisam estar em consonância com os campos de atuação da vida social do indivíduo. Logo, as atividades relacionadas às essas práticas precisam agregar o ser e o fazer a partir do que ele vivencia, do que traz como construção identitária para a sala de aula.

Na seção seguinte apontamos a necessidade para o trabalho com o ensino da argumentação numa perspectiva dos letramentos, pois pensamos o estudante como um agente social e histórico, e para tal é necessário ancorar essas propostas nas práticas sociais que são mediadas pelo trabalho metodológico que possibilite ao educando um olhar sobre a interpretação da sua realidade e a partir daí possa ser capaz de intervir, tomar posições, ser autônomo e crítico.

¹⁰ Nesta perspectiva, o Módulo Didático proposto como produto final deste trabalho na dinâmica da pesquisa propositiva, pode ser considerado como um projeto de letramento, pois- embora neste caso não tenha sido desenvolvido em sala de aula pela pesquisadora- constitui-se de atividades cujas temáticas estão instauradas na vida cotidiana dos estudantes emergindo os interesses de relevância social em que um **assunto em questão**-categoria que será discutida posteriormente- demanda a leitura de diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e que possibilitam atividades coletivas entre alunos e professores. Neste sentido, o MD configura-se como a materialização do diálogo com os estudantes a partir dos temas diagnosticados como relevantes em suas realidades; a partir desse pressuposto o professor colaborativamente com os estudantes desenvolvem as etapas que constituem o projeto em que não se limitam somente ao uso das aprendizagens escolares em relação às atividades linguísticas, proporcionando o desenvolvimento da autonomia e da criticidade.

2.3 ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

A argumentação é a chave que abre esta pesquisa, pois é neste terreno que a leitura argumentativa se nutre para desenvolver as capacidades argumentativas dos estudantes a partir de uma construção teórico-metodológica que viabilize a autonomia, a tomada de decisões e de posicionamento destes alunos a partir de uma educação emancipatória. Para tanto, inicialmente apresentaremos três enfoques breves de diferentes estudiosos, teorias e épocas para que possamos refletir sobre os mesmos e com o intuito de compreender o trajeto que pretendemos aqui percorrer e, conseqüentemente, pensarmos nas possibilidades de práticas pedagógicas para o seu ensino na escola.

É importante destacar que são inúmeras as abordagens e teorias que explicam a argumentação e o seu ensino, porém aqui o nosso trabalho vislumbra tão somente a perspectiva interacional da argumentação em que o seu ensino seja planejado a partir dos usos sociais da linguagem em situações concretas de uso dentro e para além do contexto escolar. Inicialmente, abordamos então o primeiro enfoque escolhido que nasceu na Nova Retórica por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1996], p. 4):

[...] a teoria da argumentação não se pode desenvolver se toda prova é concebida como redução à evidência. Com efeito, o objeto dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento.*

Quando os autores se referem a “provocar ou aumentar” percebemos claramente a presença de movimento nos verbos; ou seja, é necessário criar mecanismos de ação que possibilitem o encontro das teses aos seus respectivos auditórios¹¹. Um segundo enfoque de argumentação que queremos pontuar é sustentado por Grácio (2009, p. 36) quando define a argumentação como “disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência que os argumentadores avançam em torno de um assunto em questão”.

Aqui nessa exposição o autor parte do ponto chave do elemento da criticidade e da interação entre as pessoas. Não se argumenta “do nada”, esse processo é delineado por um assunto em questão a ser discutido com o intuito de despontar o que é reflexivo, gerador de questionamentos e possibilidades de “verdades” dos sujeitos debatedores, levando-os à uma

¹¹ Este termo foi criado e desenvolvido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020 [1996]) cuja noção vem da Retórica Clássica; neste contexto, os autores definem o auditório como “[...] o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com a sua argumentação. Cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos”. Ou seja, a depender do auditório ao qual o orador quer influenciar, o seu discurso estará sendo produzido a fim de desenvolver a sua argumentação a partir do objetivo desejado.

situação argumentativa. Neste mesmo enfoque, complementamos a discussão com as ideias de Azevedo, Santos, Calhau, Leal, Piris (2023, p. 17):

Assumimos que a argumentação não é uma prática que possa ser apartada da vida das pessoas, pois está relacionada ao modo como entendemos a realidade e nos posicionamos frente aos acontecimentos que geram diferenças de perspectivas. Assim, entendemos que a argumentação é multidimensional (AZEVEDO; SANTOS, 2018; GRÁCIO, 2013a) e fundamenta a realização de variadas práticas de linguagem. Esse entendimento ratifica que o ensino da argumentação pode abranger um conjunto grande de estudos e procedimentos, além de possibilitar o desenvolvimento de variadas capacidades de linguagem.

Como exposto, a argumentação está presente em todas as situações existenciais da vida do indivíduo; ela não está à parte, ela faz parte; se relaciona de forma a compreendermos que não é um conceito que se esbarra no plano conteudista escolar; ela está presente em diversas práticas de linguagem em que socialmente são constituídas. O terceiro enfoque dos estudos da argumentação ressalta a dimensão discursiva da argumentação, conforme explica Amossy (2020, p. 12):

Estudamos [...] a argumentação no discurso, do qual ela é uma *dimensão constitutiva*. Não há discurso sem enunciação (o discurso é o efeito da utilização da linguagem em situação), sem dialogismo (a palavra é sempre, como diz Bakhtin, uma reação à palavra do outro), sem apresentação de si (toda fala constrói uma imagem verbal do locutor), sem o que se poderia chamar “argumentatividade” ou orientação, mais ou menos marcada do enunciado, que convida o outro a compartilhar modos de pensar, de ver, de sentir. Em suma, todo discurso supõe o ato de fazer funcionar a linguagem num quadro figurativo (“eu” – “tu”); [...].

Nesta última abordagem, a autora nos apresenta a argumentação como sendo de natureza recíproca por permitir a inter-relação entre os sujeitos, sendo assim aclamada como um produto social, pois dinamiza o discurso uma vez que é parte integrante dele. Neste sentido, inserimos a argumentação numa concepção discursiva e interacional; ela faz parte das nossas práticas diárias como falantes e seres sociais que somos: argumentamos quando gostamos de algo, quando não concordamos com o outro, argumentamos quando emitimos nossa opinião, quando confrontamos ideias, valores e crenças principalmente se pensarmos no contexto atual em que estamos envolvidos de inúmeras situações polêmicas e essas demandas necessitam de tomadas de decisões, de posicionamentos.

É uma ação de interação à qual necessitamos do outro, mesmo quando não se estabelece uma relação face a face. Se é uma ação desenvolvida pelos sujeitos em diversas instâncias sociais, podemos então refletir de que maneira a escola como agência de letramento tem promovido eventos e práticas de letramento que promovam o ensino de argumentação em todas as etapas escolares e não apenas nas séries finais do ensino médio utilizando atividades de

redação escolar para treino de exames de vestibular e ENEM. Neste sentido, é importante também compreender que para alguns pesquisadores da área, argumentar e ensinar argumentação são tarefas distintas, conforme Azevedo e Tinoco (2019, p. 22):

[...] Ao argumentar, o agente exerce a função crítica da linguagem tanto em ações cotidianas quanto em situações institucionalizadas. Ensinar argumentação, porém, pode se configurar um exercício analítico que envolve a compreensão dos elementos centrais do texto argumentativo (tema, recorte temático, tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão); uma atividade de leitura para identificar e classificar estratégias argumentativas encontradas num texto; uma atividade de escrita de um gênero preponderantemente argumentativo sobre um tema polêmico selecionado pelo professor [...].

Não se constitui em tarefa fácil o desenvolvimento de uma proposta metodológica pautadas no ensino da argumentação tendo como suporte os letramentos. Se falamos em atividades discursivas que envolvam os nossos estudantes numa perspectiva de uma educação de autonomia e desenvolvimento, não podemos nos limitar às atividades que mecanicamente repetem exercícios de estrutura linguística em textos classificados como argumentativos e que mascaram atividades de leitura afirmando estar ensinando o aluno “a pensar, a refletir, a tomar decisões” numa proposta de ensino de argumentação.

Neste sentido, afirmam Piris e Calhau (2021, p. 160): “a argumentação é algo que se aprende enquanto se pratica, [...], por mais que os educandos estudem as técnicas argumentativas, nada se compara à sua prática quando o objetivo didático é aprimorar as suas capacidades argumentativas”. Quando nos propomos a pensar no ensino da argumentação como prática social de linguagem é importante refletirmos sobre os diversos papéis que desempenhamos em sociedade. Para isso, é necessário atribuir relevância ao campo de atuação humana que estabelecemos nas mais diversas esferas sociais, sobretudo quando estamos envolvidos na tarefa argumentativa, que precisa ser o de assumir um posicionamento de sujeito de fala; é nesse lugar, como ser social, que precisa estar posicionado o nosso estudante.

A partir disso, os estudantes envolvidos numa prática educativa que mobiliza situações de aprendizagem para além da sala de aula em contextos sociais de comunicação podem ampliar as capacidades sociocomunicativas permitindo a reflexão sobre o seu lugar no mundo com autonomia na tomada de decisões, com pensamento crítico, com coragem no enfrentamento, sabendo respeitar-se e ao outro e que num dado evento de letramento os sujeitos participantes da argumentação possam apreender os diferentes sentidos e funções da prática discursiva, como aborda Piris (2021, p. 147):

[...] o ensino da argumentação enquanto prática social de linguagem requer o planejamento de aulas que permitam educandas e educandos a realizar o ato de

argumentar quer seja para, coletivamente, construir novos conhecimentos e aprender algo ainda desconhecido (argumentação epistêmica) ou para tomar uma decisão conjunta com vistas a realizar uma intervenção social em seu grupo (argumentação prática).

É necessário substanciar o desbravamento de reflexões e propostas metodológicas que incitem a postura do fazer pedagógico, pois de acordo com Kleiman (2007) é na escola como agência de letramento da sociedade que os espaços precisam ser criados com o objetivo de formas de participação social. Assim, as práticas de letramento aí instauradas precisam estar ancoradas não apenas em situações de ensino, mas em situações de aprendizagem com práticas discursivas da língua que possibilitem o pensamento crítico, a reflexão, a tomar decisões, a enxergar o mundo e ter posicionamento na, para e além da escola. Conforme Piris e Calhau (2021, p. 144):

Concebemos a argumentação como uma prática social de linguagem, cujo ensino pode possibilitar aos educandos a participação em situações de comunicação tipicamente argumentativas próximas às vividas em sociedade, fora do contexto escolar. Nesta perspectiva de ensino de argumentação, o educando é um sujeito reflexivo, crítico e ativo na sua aprendizagem pois o que se busca, nessa prática, é ampliar as condições para o educando opinar, questionar, duvidar, argumentar e contra-argumentar em situações da esfera pública da atividade humana.

Nesta perspectiva, inserimos a proposta com o ensino da argumentação apresentando como suporte as ações por meio de um módulo didático de leitura argumentativa, a partir do eixo leitura por pensarmos que são nas vivências dos estudantes que os usos sociais da leitura podem se efetivar de maneira concreta, pois partem daquilo que eles utilizam nos mais diversos espaços leitores em seu cotidiano.

Desta forma, as nossas ideias estão sustentadas na perspectiva interacional, em que uma questão argumentativa possibilite o confronto e os posicionamentos distintos construídos sob a ótica dos discursos e dos contradiscursos. São estes que promovem a interação com vistas às respostas a um assunto em questão dinamizando os papéis actanciais¹² (Plantin, 2008) sustentados pelos debatedores desse movimento argumentativo.

Na situação argumentativa é necessária a problematização dos discursos por meio de oposições em que esses papéis actanciais sejam extraídos de forma clara (Plantin, 2011) : o Proponente, que apresenta o discurso inicial, a ideia geradora do “conflito”, expressando a sua ideia com vistas à promoção de uma resposta, o Oponente que se opõe ao discurso inicial

¹² Para Plantin (2008), o modelo dialogal da linguagem é opositor ao modelo monologal, pois se “[...] propõe a repensar a atividade argumentativa em um quadro ampliado, no qual a enunciação está situada contra o pano de fundo do diálogo”. É ampliar os papéis desenvolvidos pelos atores/argumentadores numa dada situação argumentativa que, inclusive, posicionam-se sendo mobilizados a assumir diferentes funções nessa mesma interação.

apresentando uma contraposição ao mesmo e o Terceiro que pode – ou não – se identificar com as questões explicitadas nos discursos, excluir – ou não – pontos pertinentes apresentados pelo Proponente e pelo Oponente e ainda mobilizar outras questões durante a situação.

Desta forma, vislumbra-se não apenas a capacidade de argumentar sobre uma opinião, um contradiscurso, mas é nesse processo que se avista sobre a tomada de posicionamentos e sustentação dos mesmos a importância de se perspectivar o assunto em questão a partir da interação argumentativa entre os participantes mediante a alternância dos turnos de palavra (Grácio, 2015) em que cada um dos discursos se interseccionam, mobilizando e articulando os modos de ver, sentir e pensar o mundo; daí emergem as crenças e os valores do indivíduo, como sujeitos sociais que são, pois se trata de uma atividade de linguagem presente em todas as dimensões da sua vida.

Assim, é no ambiente da escola, independente de modalidade e níveis de ensino, que o estudante tem a possibilidade de ampliar o desenvolvimento de suas capacidades enquanto argumentadores, a partir da participação de atividades que envolvam a argumentação não como um conteúdo didático, mas sim como um processo de aprendizagem. Se o objeto de ensino, nesse caso a argumentação, não estiver em consonância com atividades didáticas organizadas em torno de projetos de letramento como já explicitado na seção anterior, deixará de ser inscrito numa prática social de linguagem e continuará sendo a aplicabilidade de um conteúdo programático com objetivos direcionados a uma etapa seriada específica, como discorre Piris (2021, p. 140):

Ensinar a argumentar não significa apenas falar de argumentação em sala de aula, com exercícios de identificação de argumentos, técnicas argumentativas e fatores linguístico-textuais da argumentação, nem aplica atividades de leitura e escrita de textos argumentativos, mas integrar essas atividades escolares a um planejamento de ensino que tenha como ponto de partida e de chegada a interação argumentativa em situações de comunicação que educandas e educandos articulem esses conhecimentos sobre argumentação com a prática da argumentação.

É nessa mesma concepção de ensino de argumentação que sustentamos a perspectiva de uma proposta de trabalho que proporciona aos educandos e educandas a participação na tomada de decisões quando se posicionam de maneira crítica, responsiva e reflexiva, pois o próprio ato de argumentar requer dinamismo, pois os “fenômenos argumentativos” (Piris; Pinto; Souza, 2019) se apresentam em suas “múltiplas dimensões: cognitiva, linguística, interativa, afetiva, filosófica, lógica, retórica, social, cultural, histórica, ideológica, textual e discursiva”. Ainda complementamos que segundo os autores supracitados:

É situando a argumentação nas práticas sociais (pedagógica, política, midiática, jurídica, religiosa, jurídica etc.) que se afasta a ideia de demonstração construída por

meio de raciocínio lógico, marcada pela atemporalidade e universalidade de esquemas, tipologias e modelos abstratos. Nessa perspectiva, podemos afirmar que é consensual que a argumentação perpassa a vida quotidiana de todos nós. Nas diversas atividades em que nos inserimos, somos levados a tomar decisões e a defender determinado ponto de vista de forma que nossa opinião seja aceita, certo produto seja vendido, um candidato venha a ser eleito, enfim a sua importância é notória em todas as relações sociais (Piris; Pinto; Souza, 2019, p. 8-9).

As vozes que ecoam da argumentação nesse campo ao qual nos referimos sempre precisarão dar espaço ao que é sustentado em práticas concretas de linguagem em uso social, tentando sempre a ruptura com o ensino da língua portuguesa que desmonte a artificialidade de conteúdos impostos pelos programas de ensino meramente curriculares. O ensino da argumentação como prática social de linguagem se insere na didatização de atividades que primam sempre pelo papel persuasivo, discursivo e crítico que ela possui.

Quando organizadas nesse sentido, a argumentação conduz o estudante não apenas a saber que tem direito a um determinado posicionamento, mas sobretudo a compreender que no processo de saber o poder argumentar ele precisa também por meio do respeito aprender a escuta do direito que o outro tem na tomada de posicionamentos. Inserimos aqui a argumentação como processo de interação dos discursos e contradiscursos no qual esse movimento seja capaz de dinamizar os papéis sociais no ato de argumentar e que envolva os participantes numa troca argumentativa, explicitada também em Amossy (2020, p. 8-9):

Os estudos da argumentação devem, então, permitir compreender o que é um argumento, avaliar sua validade lógica e desvelar os raciocínios falaciosos. A finalidade da empreitada é, ao mesmo tempo, filosófica e pedagógica: trata-se de formar os espíritos e desenvolver as capacidades críticas. É uma propedêutica, que deve formar cidadãos esclarecidos. [...] o objetivo maior dos estudos sobre a argumentação é analisar, sob todas as suas facetas, o funcionamento da comunicação humana como fenômeno linguageiro, cognitivo e sociopolítico [...].

Para que essas categorias imbuídas na dimensão do aprender a ser crítico, desenvolver as capacidades necessárias para se compreender esse funcionamento da comunicação humana, a partir do projeto maior que é o ensino da argumentação para os alunos em sala de aula, cabe aqui também alguns questionamentos a fim de refletirmos sobre quem é esse sujeito – no caso, o professor – que ensina a argumentação? Qual concepção de argumentação ele construiu durante seu processo formativo para que possa ajudar a formar o seu estudante?

Não pretendemos impor julgamentos sobre quem sabe argumentar mais ou menos, melhor ou pior, articulando situações didáticas de ensino e de aprendizagem sobre o ensino da argumentação. Acreditamos ser importante pensarmos sobre alguns aspectos que são alicerces para que esse ensino aconteça priorizando práticas de linguagem que abarcam as situações concretas de uso social da língua pelos estudantes, como afirma Piris (2021, p. 149):

[...] em se tratando do planejamento do ensino de argumentação, sugerimos que a educadora e o educador tenham em mente que as práticas de linguagem não estão isoladas daquilo que se faz por meio da linguagem, sob o risco de reproduzir a artificialidade que tanto tem afastado o interesse de educandos e educandas pela disciplina de língua materna.

Neste sentido, faz-se necessário atentar aos estudos e pesquisas na área para que possam subsidiar a formação docente que tenha como compromisso pensar o ensino da argumentação nessa perspectiva social o que não é tarefa fácil, pois além do quesito formação, há outros fatores como o controle dos programas de ensino que veiculam o cumprimento de conteúdos que muitas vezes apenas os formalizam, subordinando-os aos conhecimentos já vivenciados e praticados em seus espaços não-escolares.

Inserir a prática social nas aulas de argumentação na disciplina de Língua Portuguesa é valorizar outros gêneros discursivos que os estudantes já utilizam em seu cotidiano e que são da esfera argumentativa, como por exemplo um debate, uma assembleia de classe, um júri simulado, uma tirinha, etc, sem privilegiar apenas os textos exigidos nas matrizes curriculares – como por exemplo, o texto dissertativo-argumentativo das propostas do Enem particularizando e seriando o que se pode ou se deve trabalhar com os estudantes.

Não podemos limitar, minimizar ou desvalorizar na escola as atividades que o estudante já realiza no mundo social por meio de diferentes gêneros discursivos argumentativos que apresentam temas polêmicos e permitem interações diversas, como aponta Rojo; Barbosa (2015, p. 86-87) citado por Azevedo, Santos, Calhau, Leal, Piris (2023, p. 38):

Os gêneros discursivos [...] são nossos conhecidos e são reconhecidos tanto pela forma de composição dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e o estilo de linguagem que permitem. Os textos pertencentes a um gênero é que possibilitam os discursos de um campo ou esfera social. Por exemplo, as notícias, os editoriais e comentários fazem circular os discursos e posições das mídias jornalísticas. [Os gêneros são compostos por três elementos] e [...] esses três elementos não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de um certo estilo e de uma forma de composição específica.

O que necessita ser feito é considerar importante esse acervo de conhecimento já construído e didatizá-lo com situações de ensino e de aprendizagem que conduza o aluno à percepção do que já tem construído e o que é possível ressignificar através do desenvolvimento e ampliação das suas capacidades argumentativas (Azevedo, 2013; 2016) por meio de projetos de letramento (Kleiman, 2000) subsidiados nas práticas sociais em uso, seja em casa, nos corredores da escola, no trabalho, na rua, etc.

Ao desenvolver atividades mínimas de comunicação como uma lista de compras em supermercado o indivíduo está envolto de uma prática de leitura em que desenvolve inclusive

a autoargumentação,¹³ pois ao escolher um item a ser comprado em detrimento de outro justifica-se a preferência e a anulação por meio de argumentos, como “esse produto capilar é melhor porque não tem adição de sal que prejudica a saúde do cabelo ressecando-o”, etc. Essas práticas podem ser didatizadas na escola, ao invés de escolher apenas os gêneros escolares como a dissertação, por exemplo, para desenvolver atividades de leitura, escrita e produção elegendo-o como um gênero privilegiado para o ensino da argumentação a fim de demandar a obrigatoriedade do currículo em atendimento aos programas institucionais nacionais.

É na escola como agenciadora e promotora do desenvolvimento das capacidades leitoras do estudante que se veicula, o acesso e a oportunidade de uso desses materiais que são oriundos e produzidos socialmente pelo aluno. Partindo do princípio exposto na BNCC (2018) pela competência geral número 7, já apresentada na Introdução deste trabalho. É salutar refletir que para o desenvolvimento das ações didáticas com essa competência é indispensável que haja “[...] a elaboração de um planejamento de ensino comprometido em assegurar que os estudantes realizem o ato de argumentar, conforme as demandas previstas em cada componente curricular, o que pode ser garantido pela autonomia de cada escola e de cada professor. (Azevedo, Santos, Calhau, Leal, Piris (2023, p. 132).

O que conduz e orienta a BNCC (Brasil, 2018) em relação a essa competência geral e, que pode (e deve) ser transdisciplinar com outros componentes acerca do ensinar a argumentar é exposto apenas como orientação; porém o fio condutor metodológico não é perceptível no documento. Neste, não há explícito (nem implícito) objetivos que garantam nas competências e habilidades específicas em trazer pressupostos teórico-metodológicos de ensinar a argumentar, somente visa expor que a competência geral, bem como as específicas de cada componente precisam ser garantidas ao estudante. O como fazer depende do currículo implementado por cada escola, e acerca desse ponto já discutimos anteriormente.

Além do que diz respeito ao ensino da argumentação, há outras orientações para o ensino do componente que dizem respeito às vivências com práticas sociais de linguagens ancoradas no o campo de atuação social diversos dos quais necessitam ser veiculados ao trabalho docente: “Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas [...]” (Brasil, 2018, p. 484).

¹³ Também identificada como deliberação íntima, esse tipo de argumentação é uma ação consigo mesmo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1996], p. 45) “[...] o espírito não se preocuparia em defender uma tese, em procurar unicamente argumentos que favoreçam um determinado ponto de vista, mas em reunir todos os que apresentam algum valor a seus olhos [...] após ter pesado os prós e os contras, decidir-se, em alma e consciência, pela solução que lhe parecer melhor.

É exposto aí com clareza a orientação do trabalho pedagógico por meio do ensino da argumentação quando se prioriza que o estudante precisa aprender “a tomar e sustentar decisões”, e isso só é possível a partir da contemplação da aprendizagem relacionadas à conteúdos por meio de situações didático-metodológicas planejadas e desenvolvidas a partir da argumentação como prática social de linguagem (Piris, 2021) em detrimento de aulas de redação engessadas por técnicas dissertativas e conteúdos linguístico-gramaticais.

Aqui, nesse contexto, o que importa não é somente ensinar a produzir gêneros discursivos, mas é conduzir o estudante a pensar sobre a importância de se utilizar a linguagem e o seu uso social como mediadora de suas práticas como sujeitos ativos, críticos e construtos, e como afirma Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023, p. 131):

[...] é possível dizer que uma vantagem (entre tantas outras, grifo nosso) de ensinar a argumentar concerne à oportunidade de educar uma geração de cidadãos capazes de mobilizar conceitos fundamentados em razões apoiadas em fontes confiáveis, operacionalizar tais conhecimentos em ações práticas e reconhecer valores éticos que necessitam ser defendidos para a manutenção de uma sociedade justa e solidária.

Assim, situamos a importância do ensino da argumentação na perspectiva social da linguagem por meio de processos de interação, sob o olhar que somos seres discursivos e nos apoiamos no agir, no e sobre o mundo, através dos nossos posicionamentos, e que estes são determinados pelas condições históricas e sociais que construímos, principalmente, na coletividade, com o outro, como assertivamente situa Freire (2021 [1996], p. 74-75) “O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

E se, o mundo e o outro está sempre em movimento, no fazer-se, no posicionar-se que tomamos um lugar de sujeitos de argumentação. Na seção seguinte, abordaremos de que maneira o ensino da argumentação pode ser interseccionado nas atividades com o eixo leitura, a partir da reflexão/concepção de leitura argumentativa de gêneros discursivos que apresentam níveis de argumentatividade, mas que tradicionalmente, ainda no currículo prescrito não estão classificados como argumentativos, como por exemplo, uma história em quadrinhos, uma tirinha, entre outros.

2.4 A LEITURA ARGUMENTATIVA NO ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

Como já abordado na seção anterior, as ideias de Piris (2021) enfatizam a importância do ensino da argumentação nas escolas enquanto prática social de linguagem através de planejamento de aulas e atividades que permitam aos estudantes a realização do ato de argumentar seja na modalidade epistêmica ou prática. Essas propostas não podem se restringir a simples atividades escritas dos gêneros argumentativos, especialmente a dissertação escolar, como é vislumbrado em sala de aula, mas sim proporcionar eventos comunicativos que mobilizem uma educação problematizadora e revolucionária.

É na mobilização da argumentação dos campos da atuação humana como lugares de produção de contradiscursos, que situamos a leitura argumentativa nas práticas comunicativas do uso social da linguagem, nos aspectos não apenas da argumentação como interação social, mas sobretudo em situações que podem e devem ser problematizadas, como afirma Grácio (2013, p. 51) ao conceituar a leitura argumentativa como “uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso com vistas à produção de sequências contradiscursivas nas quais se verifica a retomada do discurso do outro”.

Esse conceito inaugura a proposição de, além de sermos capazes de desenvolver a argumentação nos contradiscursos produzidos, perceber e atuar sobre o discurso do outro a partir de sequências que impulsionam a interação argumentativa sustentando-a mediante os posicionamentos que utilizamos nesse processo. Isso quer dizer que, para o desenvolvimento dessa leitura crítica que é a leitura argumentativa, é indispensável a identificação das teses para a sustentação daquilo que se deseja perspectivar numa dada interação.

E como é possível realizar essa identificação? A resposta se organiza em torno de se saber distinguir se, a temática ou o assunto gera um certo grau de problematização ou apenas se encerra numa interação simples. Saber argumentar não é apenas articular ideias contra ou a favor de um dado tema apenas. É sobretudo compreender o processo discursivo para além do assunto que está posto naquele momento.

Esse processo é alimentado pela possibilidade que os sujeitos têm em demonstrar através de suas capacidades discursivas no terreno da argumentação que sabem sustentar seus discursos e contradiscursos, numa dimensão reflexiva para identificar um assunto e a importância de um dado assunto em questão, como ele é tematizado, como pode ser relacionado aos aspectos de uso social da língua, se é um assunto que possa provocar a escuta do outro e produzir ações politizadas e de interesse coletivo. Se a questão envolvida na argumentação não

for capaz de gerar oposição de posicionamentos, a leitura argumentativa torna-se inócua, como discorre Grácio (2009, p. 36):

[...] E a leitura argumentativa é aquela que procura interrogar o quadro resolutivo implicado no próprio uso do discurso e nas respostas que ele apresenta através da sua consideração como perspectiva sobre um assunto em questão. [...] uma leitura argumentativa é um acto pluralizador por excelência sem a disciplina do qual a noção de crítica ficaria dramaticamente restringida. É também por isso que consideramos que a argumentação é uma *disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade que os argumentadores avançam em torno de um assunto em questão* e não um uso do discurso considerado como *instrumento* capaz de atingir finalidades, sejam elas a de persuadir, a de obter adesão, a de negociar, a de resolver conflitos ou tantas quantas a redução da argumentação a um jogo discursivo permite estabelecer [...].

Sendo a leitura argumentativa, um “acto pluralizador”, a que “procura interrogar”, ela é crítica em sua essência porque reage sobre o comportamento leitor do argumentador sobre o assunto em questão. Ao tematizar o assunto sobre o uso do fone de ouvido na escola, por exemplo, suscita o encadeamento de questões que orientam a discussão e quais são as perspectivas que essa situação argumentativa pode desencadear. No primeiro assunto podem-se levantar as seguintes questões argumentativas:

1. é um recurso pedagógico viável ao estudante e que gera aprendizagem no momento da aula levando concentração? Ou dispersa a atenção?
2. de acordo com os órgãos de saúde, especificamente a Organização Mundial de Saúde (OMS), é saudável a exposição e a frequência do uso do fone de ouvido?

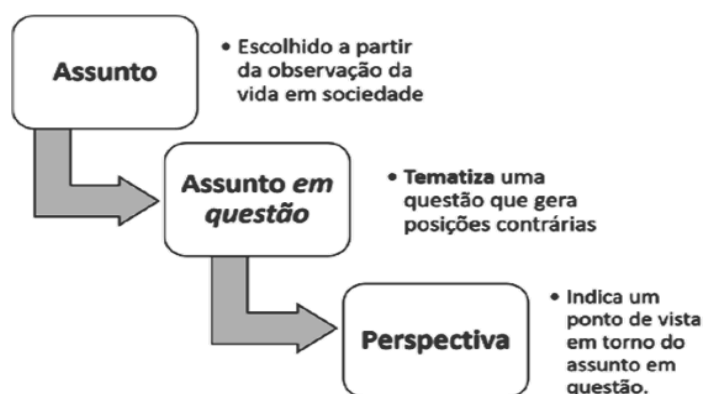
A partir desse encaminhamento, os estudantes poderão desencadear uma discussão problematizadora envolvendo o uso do fone de ouvido na sala de aula; é possível que os mesmos possam suscitar suas posições argumentativas em torno de ideias que promovam o pensamento crítico e reflexivo. Em relação à primeira questão, pensar sobre a viabilidade do instrumento tecnológico como um recurso pedagógico útil ou de dispersão na concentração, se de fato é considerado um recurso pedagógico e em quais circunstâncias, etc. Na segunda, pensar sobre a qualidade da audição a partir do fone de ouvido utilizado em excesso.

Além da sala de aula em quais outros lugares do cotidiano escolar, os estudantes também utilizam o fone e com qual frequência? É necessário mesmo utilizar também em sala de aula o fone de ouvido? Como escutar o outro, seja o professor ou o seu próprio colega? Sendo a escola também um lugar de socialização através do trabalho com o eixo oralidade nas aulas de língua portuguesa, como fazer isso com o uso do fone de ouvido? Logo, essas reflexões podem gerar **um assunto em questão: O fone de ouvido deve ser proibido na escola?**

Várias posições podem ser assumidas como possíveis respostas às questões argumentativas aqui levantadas; é importante a forma como o professor orienta a discussão pois daí decorre a organização dos turnos de palavra (Grácio, 2015) em que no momento da interação os participantes intervêm. O papel do professor como mediador nesse contexto para que os estudantes possam viver a argumentação como uma ação política e social.

Assim, é possível que o estudante perceba que a leitura argumentativa suscita de forma clara e coerente a argumentação como prática social de linguagem, pois a partir do assunto em questão a ser problematizado será possível o desencadeamento de vários mecanismos indispensáveis ao processo de aprendizagem e, conseqüentemente, à construção do pensamento crítico-reflexivo quando se perspectiva um assunto em questão como é possível resumir na Figura 1 abaixo em que explicita o processo de como é suscitado as etapas que presumem diferenciar um assunto comum à perspectivação do mesmo.

Figura 1 – Síntese da articulação entre assunto em questão, tematização e perspectivação



Fonte: Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023, p. 47)

Tomando a figura acima que resume as etapas para o processo da leitura argumentativa, retomemos então à página anterior ao suscitar o exemplo da (não)utilização do fone de ouvido na escola. **O assunto** é o fone de ouvido, e será colocado **em questão**, pois será tematizado gerando discussões favoráveis ou contrárias ao uso do fone de ouvido na escola, **perspectivando** os pontos de vista sobre os argumentos apresentados pelos estudantes a partir de vivências situadas em seu contexto de uso social. Nessa situação argumentativa em que ocorre o processo interacional, os estudantes precisam sustentar seus pontos de vista para assumir posições claras a respeito do que está sendo tematizado.

Para que o ensino da argumentação com vistas a uma educação problematizadora e emancipadora aconteça, é indispensável abordarmos a leitura argumentativa como aspecto da

argumentação pois daí é que decorre situações de uso social da linguagem que envolve os indivíduos a pensar o mundo e agir sobre ele porque exige o enfrentamento, a tomada de decisões e de posicionamentos que se confrontam durante o processo interativo. Para o desenvolvimento dessa prática de leitura é necessário compreendermos também o conceito abordado por Azevedo, Reis e Monte (2021, p. 111):

O conceito de leitura argumentativa está apoiado na visão de que realizamos várias práticas de leitura em sociedade que solicitam dos sujeitos compreender as posições enunciativas, os argumentos construídos por meio de diferentes recursos (lógicos, linguísticos, semióticos, etc), por exemplo, apreendidos por meio da compreensão dos discursos.

A partir dos conceitos acima, podemos afirmar que a leitura argumentativa está voltada diretamente à utilização de várias leituras que vivenciamos no dia a dia e em diferentes situações de comunicação e que nos envolvem como sujeitos histórico e socialmente constituídos pela interação; e é justamente nessa perspectiva interacional que inserimos a leitura argumentativa nas aulas de argumentação, baseadas em práticas pedagógicas cuja metodologia possa oportunizar aos estudantes não apenas estudar sobre a argumentação, falar de argumentação, mas vivê-la através da realização das diferentes ações de linguagem que praticamos socialmente.

Para elaborar atividades que contemplem esse tipo de leitura na escola é necessário promover espaços de aprendizagens, com práticas educativas que mobilizem o ensino da argumentação a partir de temas relevantes pertencentes aos diferentes campos (da vida pública, privada, entre outros); os estudos desenvolvidos por Azevedo, Reis e Monte (2021, p. 110) reafirmam que “[...] é responsabilidade social da escola formar sujeitos com condições para participar ativamente de situações sociais de uso da linguagem [...]”. É neste contexto que a argumentação ganha terreno, pois as situações didáticas de aprendizagem aí proporcionadas aos estudantes podem conduzi-lo a questionar, refletir, contestar, ver o mundo e a si mesmo com provocação e a posicionar-se construindo discursos e contradiscursos.

Daí a necessidade de uma resignificação na prática do ensino de argumentação com propostas didáticas através de situações argumentativas que conduzam ao estudante vivenciar práticas discursivas em situações concretas de linguagem como as que eles experienciam em suas vidas nos diversos contextos sociais. E na escola, a organização didático-metodológico nas aulas de argumentação que perpassam os eixos de aprendizagem do ensino de língua portuguesa – oralidade, leitura, a produção escrita e análise linguística – é indispensável para o desenvolvimento das capacidades argumentativas (Azevedo, 2016); de acordo com a autora não se constitui em um único conceito, é uma prática complexa sobretudo porque avança sobre os

aspectos não apenas linguísticos, mas possui quatro características: ser transversal, evoluir-se no tempo, transformar-se e não ser avaliável diretamente.

Tem como base, a perspectiva interacional da linguagem e “[...] a **capacidade argumentativa** não apenas mobiliza o que foi construído sociocognitivamente, como depende das práticas de linguagem constituídas social e historicamente [...]” (Azevedo, Santos, Calhau, Leal, Piris (2021, p. 54). Para definir seu conceito de capacidade argumentativa, Azevedo (2016, p. 175) propõe “considerar os aspectos filosóficos, psicológicos e educacionais de maneira integrada e, conceber que a capacidade argumentativa é simultaneamente” uma condição humana, uma expressão discursiva e uma ação de linguagem, ou seja, nas palavras da autora:

- uma **condição humana** (atividade cognitiva) que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo (construção mental) Leem o privilégio da segunda sobre a primeira [...].
- uma **expressão discursiva** que se apoia sobre um já-dito – mas que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente [...].
- uma **ação de linguagem** que remete à uma oposição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos não apenas pela alternância de turnos, mas sobretudo pela polarização de posições enunciativas, o que decorre necessariamente das relações de poder.

A partir do exposto, percebemos que não é singular o trabalho pedagógico que agregue o desenvolvimento das capacidades argumentativas pelos estudantes, pois a complexidade que envolve essa construção é imensa porque não se aplica apenas às concepções que subsidiam a área de linguagens. Pensar em estratégias que vinculem esse processo é desafiador, porque é um trabalho pedagógico que permeia campos entre vários saberes principalmente o transversal, até mesmo porque agregamos a ideia de que o próprio conhecimento não se dilui em conceitos gerados por conteúdos programáticos de uma matriz curricular apenas.

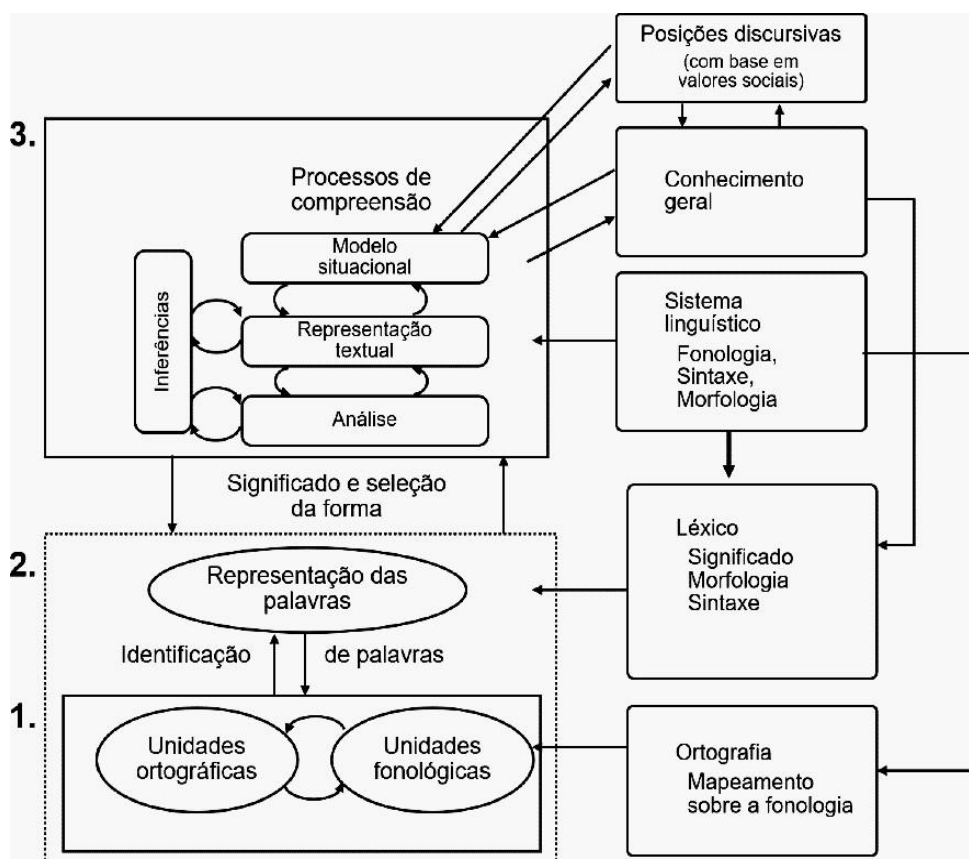
Planejar e desenvolver um trabalho que possibilite o ato de argumentar através do ensino da leitura argumentativa ampliando as capacidades argumentativas dos estudantes é concatenar as diversas áreas do conhecimento humano quando pautamos um assunto em questão que realmente seja pertinente aos mesmos, numa ótica do movimento que emerge sobretudo das condições humanas em suas dimensões social, histórica, econômica e cultural, como afirmam Santos e Novais (2023, p. 110):

No espaço escolar, especificamente, julgamos que os estudantes podem ser motivados a agir no mundo pelo trabalho com a argumentação, pois podem desenvolver variadas capacidades de linguagem associadas à leitura argumentativa, dentre elas: identificar posicionamento do autor do texto; identificar a temática desenvolvida no texto;

construir justificativas para um determinado ponto de vista; reconhecer pontos de conflitos e, conseqüentemente, assumir papéis distintos ao argumentar.

De acordo com Azevedo, Reis, Monte (2021), é necessário reconhecer que a leitura argumentativa exige do leitor uma série de organização para a compreensão leitora de um texto que perpassa pelos níveis linguístico e textual englobando os aspectos cognitivo, comunicativo e discursivo como é possível visualizar na apresentação da Figura 2 adaptada pelas autoras. A partir da perspectiva de leitura representada na figura abaixo, apontamos o quão complexo é o processo de construção de conhecimento que necessita ser organizado para que a compreensão leitora aconteça, sobretudo quando viabilizamos a proposta com o trabalho do ensino de argumentação sob a ótica discursiva e interacional pois envolve aspectos que estão associados sobretudo às questões socioculturais e interacionais como já apontados no decorrer desse texto.

Figura 2 – Componentes da compreensão da leitura



Fonte: Adaptado pelas autoras de Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 247).

Para a compreensão leitora da figura acima, Azevedo, Reis, Monte (2021) organiza um “esquema textual de leitura” através de “dois blocos de processamento que se inter-relacionam”, assim especificados:

[...] na base está um tipo de processamento que inclui a identificação de palavras (1) e a representação semântica delas (2), ou seja, realizar um tipo de processamento que não é exclusivamente linguístico, pois está vinculado a outras fontes de conhecimento. Em função disso, a facilidade de decodificação das palavras e a recuperação de seus significados serão relevantes no trabalho com a leitura argumentativa. A partir dessa base – que inclui conhecimentos de todos os níveis linguísticos, as condições do leitor para lidar com os fatores superiores na compreensão (3) e a construção de inferências de vários tipos –, ocorre o monitoramento da compreensão, bem como a observação da coerência entre as representações do leitor ao longo da leitura, que pode ser confirmada ou não. (Azevedo, Reis, Monte, 2021, p. 113).

A partir da explicação das autoras, compreendemos ainda que o processo de apreensão de sentidos pelo leitor no decorrer do processo da leitura, principalmente a leitura argumentativa, é importante contemplar ainda: fatores que estão relacionados com as situações de uso que o mesmo realiza, os gêneros discursivos os quais estão sendo utilizados, e sobretudo, a historicidade do sujeito, a forma como vê o mundo e a si mesmo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E PROPOSITIVO

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Conduzimos uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e propositivo, com o propósito de explorar o conceito de leitura argumentativa no âmbito do ensino da argumentação e, a partir disso, construir uma proposta de ensino sob a forma de um módulo didático. A caracterização da natureza da pesquisa apresenta como justificativa principal a relação com as ciências sociais, como afirma Minayo (2001, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

O percurso metodológico organiza-se em dois momentos: o primeiro, bibliográfico, com levantamento teórico de estudiosos e reflexões acerca da temática para melhor compreendê-la, e o segundo momento, propositivo, com a elaboração de um módulo didático de leitura argumentativa para o ensino médio. As fontes e referências bibliográficas utilizadas na primeira etapa da pesquisa foram consultadas em livros dos autores abordados como fundamentação teórica e também em materiais bibliográficos como artigos, dissertações e teses consultados em fontes confiáveis como o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e páginas da internet das Universidades e no Google Acadêmico, a partir das quais pudemos levantar material bibliográfico para estudar o ensino de argumentação.

A pesquisa bibliográfica está inserida no contexto da pesquisa qualitativa e é considerada uma etapa muito importante e indispensável ao trabalho científico, pois é a partir do estudo e reflexões dos textos impressos e digitais que a busca pelas informações e conhecimentos serão indispensáveis para o percurso e aprofundamento da temática a ser estudada. Foi mediante a consulta e análise do material bibliográfico acerca do tema que esta pesquisadora pode se apropriar do conhecimento necessário para progredir e desenvolver a sua pesquisa através de uma construção comprometida com a coerência científica, articulada e teoricamente bem fundamentada, como aponta Gil (2008, p. 75):

Qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa. Primeiramente, há a necessidade de se consultar material adequado à

definição do sistema conceitual da pesquisa e à sua fundamentação teórica. Também se torna necessária a consulta ao material já publicado tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado.

A pesquisa bibliográfica alicerça as pautas de reflexão acerca do conhecimento que se busca compreender e sistematizar e, nesta pesquisa, consistiu numa revisão de literatura do conceito de leitura argumentativa tal como trabalhada na perspectiva de ensino de argumentação como prática de letramento. Independentemente do objeto de estudo, da temática a ser estudada, é a partir desse levantamento bibliográfico que se pode constatar o que já foi dito sobre o assunto e identificar possíveis lacunas para investimentos futuros.

Por sua vez, a pesquisa propositiva se caracteriza por sua finalidade de implementar ações para a promoção de solução (ou tentativa) de um problema identificado previamente, permitindo o desenvolvimento da área que está sendo pesquisada, implementando soluções práticas. Como aponta Hortensia Nava de Villalobos (2002, p. 13-14), “a pesquisa propositiva é conhecida também como a pesquisa de projetos factíveis, constitui um processo de pesquisa em que a hipótese é substituída por uma proposta de solução ao problema pleiteado [...]”¹⁴.

A pesquisa propositiva está presente em diversos campos do conhecimento humano, como as áreas da saúde, da engenharia, das ciências sociais, da educação, entre outras. Nesta pesquisa, identificamos a escassez de propostas de ensino da leitura argumentativa como um problema para o ensino da argumentação como prática de letramento, de modo que, para preencher essa lacuna, nos dedicamos a desenvolver uma proposta de ensino materializada na forma de um Módulo Didático¹⁵ endereçada a professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, com vistas a oferecer uma possibilidade de ensino da argumentação, através de atividades reflexivas envolvendo a leitura de textos que circulam na prática da argumentação e que possam promover o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades argumentativas dos estudantes no espaço escolar e aos demais espaços sociais em que vivem.

Além de buscar propor soluções para um determinado problema, a investigação realizada nesse tipo de pesquisa se caracteriza, antes de tudo, pela construção de reflexões, novas ideias e conceitos, com o intuito de colaborar com o enfrentamento dos desafios

¹⁴ No original em espanhol: “La investigación propositiva es conocida también como de proyectos factibles, constituye un proceso de investigación donde la hipótesis es sustituida por una propuesta de solución al problema planteado [...]” (Nava de Villalobos, 2002, p. 13-14).

¹⁵ Sobre o MD – Módulo Didático – como se trata de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica e propositiva, a produção do mesmo consiste numa proposta embasada em reflexões teóricas sobre a prática da leitura argumentativa que visa a contribuir com um material didático a ser divulgado e distribuído aos professores para utilização no ensino de argumentação nas aulas de língua portuguesa. Podemos citar os trabalhos de Souza (2019), Monte (2020), entre outros, na área do ensino de argumentação.

identificados pela pesquisadora. Assim, nesta pesquisa propositiva, buscamos apresentar um trabalho que seja a disrupção com um “discurso retórico e edificante e seja alimentado de ações pedagógicas concretas que assegurem a sua incorporação nas próprias formas de organização curricular, pedagógica e organização da escola” e que possa “inserir a diversidade social, cultural e material no coração dos conteúdos e das metodologias de ensino”¹⁶.

Neste sentido, apontamos a proposição de uma pesquisa que se fundamenta em uma ação que promove a elaboração de um material pedagógico que visa contribuir para o trabalho pedagógico, a partir de temáticas que suscitam por parte dos nossos estudantes uma reflexão crítica acerca dos seus posicionamentos enquanto sujeitos de fala e de historicidade. Para isso, a pesquisa propositiva, pode ser organizada em três fases, a saber:

(1) Identificação do problema: em nosso contexto de pesquisa, retomando a introdução deste trabalho, apontamos para esta primeira fase, a limitação do ensino de argumentação em grande parte das escolas brasileiras ao ensino de textos dissertativos devido às exigências contempladas pelo Decreto n. 79.298 de 24/02/1977; essa prática tem impactado de maneira negativa as ações metodológicas dos professores de língua portuguesa, impossibilitando o ensino da leitura argumentativa em todo o processo da educação básica, bem como a ampliação/desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, quando o trabalho pedagógico é dar ênfase a apenas um gênero discursivo e em séries específicas do ensino médio como já abordado no decorrer do trabalho.

(2) Construção da fundamentação teórica: nessa segunda etapa, o pesquisador será munido da responsabilidade de construir um aporte teórico dos materiais bibliográficos acerca do tema/problema que darão embasamento à construção das ideias, a fim de entender o problema suscitado e fundamentar as propostas/ações que serão construídas na tentativa da resolutividade do mesmo. Essa fase é importante para a solidificação da proposta, pois é preciso realizar uma reflexão teórica sobre o problema e suas especificidades. Nessa fase, recorreremos a autores que sustentaram as nossas reflexões acerca da identificação do problema, tais como Azevedo (2015), Vidon (2018), Piris (2020), entre outros, que foram mobilizados para o desenvolvimento da formulação da proposta na etapa final deste trabalho.

(3) Formulação da proposta de ação: nessa terceira etapa, realiza-se a materialização da intervenção ou da proposta de ação. Nesta pesquisa, apresentamos uma proposta de ensino a fim de contribuir para a resolução ou minimização do problema apontado, a saber, a limitação

¹⁶ Citação transcrita da palestra do professor José Carlos Libâneo no evento intitulado “Simpósio: questões epistemológicas do campo da Didática”. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=3_VyOFcRL6g. Acesso em 22 nov. 2023.

do ensino da argumentação na sala de aula a uma concepção mecanicista de ensino e treino de redação de textos dissertativos, numa concepção técnica desse gênero discursivo. Propor a elaboração de um Módulo Didático de leitura argumentativa para o ensino médio em que apontamos como objetivo principal articular as práticas de leituras com as práticas de argumentação na escola, possibilitando aos estudantes dessa modalidade de ensino (em todas as séries e não somente na terceira como é encontrado no plano curricular de ensino observado nos livros didáticos sobretudo) levantar, desenvolver e trocar questões reflexivas a partir de um assunto em questão, por meio de uma variedade de gêneros discursivos que estão presentes em seu cotidiano escolar, bem como em seu meio social.

O Módulo Didático é apenas uma tentativa de agregar mais um material pedagógico que o professor poderá lançar mão para a aplicabilidade das atividades, bem como refletir sobre o uso em sala de aula para a questão apontada, bem como ter clareza que poderá em um dado momento ser produtor de outro módulo em outra área, caso perceba a necessidade de produção de um material, individual ou coletivo, cuja percepção seja notada em relação a uma temática específica. Em nosso caso, temos a clareza de que o MD não apresenta a resolução do problema em sua totalidade, até porque sabemos que tratar de questões metodológicas com o trabalho do professor é muito subjetivo pois envolvem vários fatores, como por exemplo, o material por si só não é capaz de produzir transformações, pois deve estar acompanhado de um processo formativo do docente. No entanto, não perdemos de vista que nossa proposta de material didática pode dar suporte a um curso de formação docente voltado para o ensino da argumentação como prática de letramento, com ênfase na reflexão e promoção do pensamento crítico.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

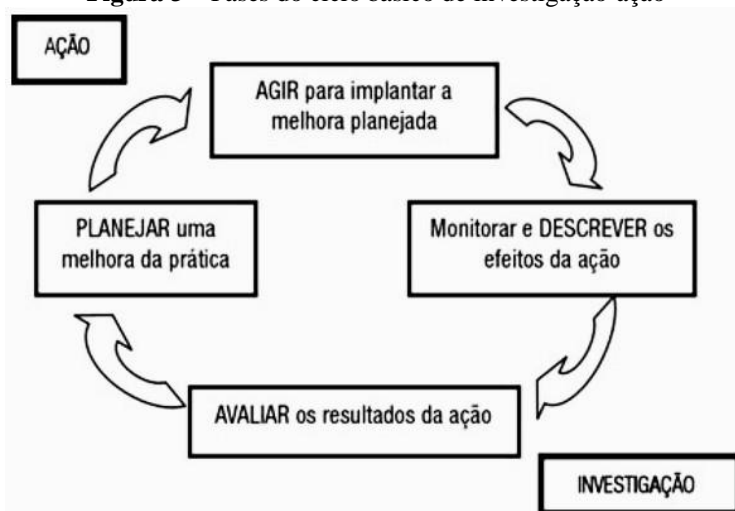
De partida, realizamos nossa pesquisa bibliográfica utilizando o procedimento metodológico da revisão narrativa de literatura para levantamento de trabalhos acadêmicos que já apresentaram propostas de ensino de leitura argumentativa na perspectiva da argumentação como prática de letramento. Conforme Batista e Kumada (2021, p. 9), a revisão narrativa de literatura é um “procedimento metodológico mais aberto na coleta e análise de produções científicas”, em comparação aos rígidos protocolos das revisões de literatura de tipo sistemática ou integrativa, e tem por objetivo “fornecer ‘sínteses narrativas’, que permitem compilar conteúdos de diferentes obras, apresentando-as para o leitor de forma compreensiva”, de modo que “alguns autores se posicionam criticamente diante dos estudos anteriores”.

Optamos por realizar um recorte temporal de um período de cinco anos, compreendido entre 2019 a 2023 para a busca do material acadêmico e desenvolvemos essa atividade em dois momentos: o primeiro, investigamos o Catálogo de Teses e Dissertações do Repositório da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana – por se tratar da instituição do programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL, ao qual estou vinculada como aluna e pesquisadora. Inicialmente, foram utilizadas as palavras-chaves “ensino de argumentação”, “leitura argumentativa”, “módulo didático” na grande área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes. Não encontramos trabalho algum em nível de Mestrado, Doutorado ou artigos com essa busca em todo o repositório; posteriormente, optamos por um filtro que não demarcasse uma linha de recorte temporal e também não encontramos publicação. Comprovamos, então, o ineditismo da nossa pesquisa, o que definimos como compreensão positiva em que a mesma poderá servir de contribuição para buscas posteriores por outros pesquisadores, a fim de análise e possível relevância para os estudos na área.

A segunda etapa deu-se pela busca no Google Acadêmico, em que encontramos um total de três trabalhos, assim discriminados: uma dissertação no programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) – São Cristóvão – tendo o Módulo Didático como produto final. Intitulada “Desafios para a formação do leitor crítico: promovendo a compreensão leitora de discursos polêmicos por meio da produção de podcast” da professora e pesquisadora Joyce Kelly Alves dos Santos no ano de 2021, que aborda a compreensão discursiva e a leitura argumentativa como pontos desafiadores no processo de ensino-aprendizagem por se configurarem como elementos essenciais para que haja o domínio efetivo da língua em situações de interação em discursos polêmicos.

Segundo a autora, as diversas práticas discursivas por meio de gêneros diversos promovem a leitura argumentativa e apresentam como objetivo a criação de espaços para a compreensão leitora, possibilitando o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes. No trabalho citado, Santos (2021) utiliza o Podcast como uma prática de linguagem para a produção do Módulo Didático, que é um material direcionado ao professor para aplicabilidade em sala de aula com os estudantes, em que é utilizado sequências didáticas com atividades que viabilizam o aprimoramento de práticas leitoras voltadas ao ensino da argumentação por meio da leitura argumentativa. A pesquisadora utilizou uma metodologia com o percurso qualitativo a partir do ciclo da investigação-ação, baseando-se nos pressupostos de Tripp (2005), a saber:

Figura 3 – Fases do ciclo básico de investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Para a fundamentação teórica no campo da leitura para a organização do projeto com as sequências didáticas, Santos (2021) apoiou-se em Lerner (2002, p. 87) por compreender que “a organização baseada em projetos permite coordenar os propósitos do docente com os dos estudantes e contribui tanto para preservar o sentido social da leitura como para dotá-la de um sentido pessoal para as crianças”. Como suporte para a elaboração do Módulo Didático, o trabalho foi sustentado pela proposta de Azevedo e Freitag (2020), que apresentam esse instrumento pedagógico em três etapas¹⁷, a saber: problematização inicial; organização do conhecimento e aplicação dos conhecimentos.

¹⁷ As etapas relacionadas à elaboração de um Módulo Didático a partir dos pressupostos teóricos das autoras Azevedo e Freitag (2020), estão explicitadas na seção seguinte desta dissertação.

Um segundo achado de pesquisa foi um artigo intitulado “Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação” das autoras Azevedo, Reis e Monte (2021), que discutem o trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido com a concretização da leitura argumentativa nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental; esse material é resultado de duas pesquisas de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no câmpus de São Cristóvão, das professoras Louriane Ribeiro Reis e Nadija Santos Monte, sob a orientação da professora e pesquisadora Isabel Cristina Michelan de Azevedo, cujas metodologias de ambas as pesquisas foram de cunho exploratório e de intervenção desenvolvidas entre os anos de 2018 e 2019. Assim, nesse artigo, as pesquisadoras expõem o resultado de seus trabalhos que consiste na elaboração de seis princípios orientadores para o desenvolvimento da leitura argumentativa.

O terceiro e último trabalho encontrado sobre a temática trata-se de um capítulo do livro *Letramentos e Argumentação*, a saber: “Ensino de argumentação por meio de assembleia de classe: planejamento de uma prática de linguagem”, dos autores Eduardo Lopes Piris e Soade Pereira Jorge Calhau. Nessa referência, Piris e Calhau (2021) retratam aspectos teórico-metodológicos para o planejamento do ensino de argumentação por meio da assembleia de classe, como uma ação de linguagem que requer tanto a leitura argumentativa quanto a prática da oralidade para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes.

Por fim, a exposição narrativa aqui realizada contribuiu significativamente para o enriquecimento da nossa pesquisa com as tratativas temáticas e corroborando o objetivo da mesma quanto à contribuição teórico-metodológica no âmbito bibliográfico e propositivo no intuito de preencher as lacunas existentes quanto ao construto de um Módulo Didático de leitura argumentativa no ensino de argumentação como prática social de linguagem voltado ao ensino médio.

3.3 FORMULAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

3.3.1 O MÓDULO DIDÁTICO E A AUTONOMIA DOCENTE

A elaboração de nossa proposta de módulo didático para ensino da leitura argumentativa tem como embasamento teórico, além das teorias da argumentação e dos letramentos, a concepção de módulo didático apresentada por Azevedo e Freitag (2020), as quais destacam o potencial de essa forma de organização do trabalho didático poder promover o desenvolvimento do estudante e a ressignificação de práticas docentes por meio de atividades reflexivas organizadas em três etapas importantes da construção do conhecimento: a problematização, a organização e a aplicação do conhecimento.

Azevedo e Freitag (2020, p. 99) definem o módulo didático como “um ‘pacote’ curricular constituído de atividades didáticas, organizadas em função de um tópico selecionado para estudo, o que pode abranger um conteúdo específico ou um tema importante em uma área de conhecimento”. É importante destacar que o termo “pacote” aqui utilizado é entendido por nós no sentido de compilação, organização de um quantitativo de atividades que são produzidas pelo próprio professor; não é algo que está pronto à sua disposição e que apenas servirá para aplicabilidade. Além disso, as autoras ressaltam a necessidade de trazer as conquistas da ciência para o módulo didático (MD) e as ações em sala de aula, ao afirmarem que:

Para a produção de um MD, então, recomenda-se o estímulo à construção coletiva do pensamento, visto que colabora com a mediação da relação entre os sujeitos em estudo, e o uso dos resultados científicos na fundamentação das ações pedagógicas (Azevedo; Freitag, 2020, p. 108).

A escolha da produção de um módulo didático como parte desse trabalho visa a apresentar atividades que articulem as práticas de leitura com as práticas de argumentação na escola e que possibilitem os estudantes a levantar, desenvolver e trocar questões reflexivas a partir de um assunto em questão, por meio dos diversos gêneros discursivos presentes no cotidiano escolar e social dos estudantes, sem privilegiar apenas um tipo de gênero, tal como a redação dissertativa.

A nossa proposta de módulo didático para ensino de leitura argumentativa dirige-se ao professor que pretende trabalhar com a argumentação, mais especificamente com a prática da leitura no ensino de argumentação, em suas aulas de língua portuguesa do ensino médio. É importante ressaltar que a proposta desse módulo didático pretende oferecer ao professor tanto uma alternativa de material didático que pode ser adaptado para sua realidade escolar como um recurso didático para ele refletir sobre a necessidade de produzir seu próprio material a partir

de um processo de reflexão sobre as possibilidades de uso do MD em sala de aula de acordo com a realidade de seus alunos, bem como a articulação dos conteúdos e objetivos de ensino próprios da argumentação.

Ainda que nossa pesquisa não seja aplicada em sala de aula, consideramos a realidade de nossos estudantes das escolas públicas de Jacobina e Quixabeira, Bahia, em que atuamos há mais de 20 anos, bem como as vivências através de escuta com outras escolas do território de identidade, nesse caso – Piemonte da Chapada e Bacia do Jacuípe, bem como em reuniões pedagógicas com outros territórios, em que são expostos claramente as necessidades de materiais didáticos cujas abordagens temáticas precisam estar mais próximas à realidade do estudante; inclusive no momento de escolha do Livro Didático, os professores argumentam que os textos e atividades aí apresentados ainda são distantes do aluno, pois não contemplam propostas que possam transpor didaticamente as temáticas trabalhadas.

Isso nos fez perceber que elaborar o próprio material didático pode proporcionar ao professor um direcionamento mais concreto e capaz de potencializar as necessidades dos estudantes pois trazem aquilo que é real e necessário à comunidade escolar, diferentemente do uso do livro didático pelo professor ou das atividades já prontas para baixar de ambientes digitais. Enquanto professora da rede pública, constatamos que a elaboração do Módulo Didático permitiu, no momento da sua construção, a reflexão sobre o próprio processo formativo e pode proporcionar a outros professores a necessidade de produzirem o próprio material de maneira contextualizada e interdisciplinar com a sua área de formação e/ou de atuação ou outras afins, por exemplo, emergindo os conteúdos que de fato estão aptos àquela turma, bem como pensar quais elementos precisam ser melhor enfatizados, quais objetivos de ensino são necessários, entre outras dimensões, traduz em possibilidades de enfrentamento com a própria cultura dos letramentos colonizadores que valorizam os materiais prontos e superficializam os conteúdos de ensino de maneira “igualitária” sem o devido olhar à equidade, ao contexto socioeconômico e cultural.

Não afirmamos que o Módulo Didático seja uma “salvação” ou que seja superior ao livro didático ou qualquer outro material que a escola receba “pronto”. O que queremos pontuar é que o professor em processo formativo, autoformativo e reflexivo pode desenvolver um perfil de construtor ao invés de apenas “consumidor” de materiais didáticos. Como afirma Freire (2021 [1996]) sobre o papel da formação e da autoformação, é indispensável o educador não perder de vista que ele também é um eterno aprendiz e, assim, é necessária a ruptura com a educação “bancária”, do receber aquilo que se está pronto, acabado, depositado. É indispensável incentivar, além da curiosidade do aluno, a sua própria curiosidade de educador e não se limitar

ao exercício de utilização de materiais que muitas vezes não condizem com o perfil da turma, com o momento didático necessário às suas aprendizagens. Sobre essa reflexão afirmamos a ideia de Freire (2021 [1996], p. 27):

O necessário é que, subordinado, embora à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isso não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”.

Quando trazemos essa reflexão para a dimensão da produção do módulo didático, suscitamos a necessidade de o professor produzir um material didático que tenha o “rosto do aluno”, no sentido de ser possível problematizar temáticas a partir de leituras que abordam um assunto em questão relacionado ao contexto social do estudante e que ele perceba que a argumentação faz parte da sua vida.

De um modo geral, os módulos didáticos são construídos pelos professores tanto para contemplar as necessidades de um projeto individual curricular ou de um projeto coletivo da escola. Os módulos são mais comumente utilizados em outras áreas do conhecimento, porém, neste caso específico, como estamos utilizando a linguagem como objeto de ensino, o caráter interdisciplinar também garante a integração de outras áreas, bem como a possibilidade de construção na área de Linguagem e suas Tecnologias, como apontam Azevedo e Freitag (2020, p. 99-100):

Quando o objeto de ensino é a linguagem, em sua expressão cotidiana ou artística, é necessário reconhecer seu caráter transdisciplinar – uma vez que integra a expressão em todas as áreas de conhecimento e está interligada a qualquer conteúdo elaborado pelo homem –, especialmente quando se tem em vista a proposição de práticas didático – pedagógicas voltadas à apropriação de uma língua em todas as suas manifestações.

Assim, ao invés de responder ou de refletir acerca de questões que estão distantes do seu contexto, ao construir um módulo didático de leitura argumentativa, o professor poderá se incumbir da tarefa de provocar o estudante a pensar sobre questões argumentativas que dinamizam o lugar de fala em que estão inseridos. Os conteúdos a serem abordados nas sequências didáticas de leitura propostas nos módulos de leitura são objetos de ensino e de aprendizagem específicos de argumentação como prática social de linguagem. Assim, nosso objetivo é oferecer aos professores da área um material pedagógico que possa oportunizar a

realização de atividades de leitura argumentativa que apoiem os estudantes a assumir posicionamentos em situações comunicativas que os desafiem a argumentar.

Nessa direção, apresentaremos nossa proposta de ensino aos colegas professores e desejamos colaborar com o ensino de língua portuguesa por meio de atividades de leitura argumentativa que sejam promotoras de reflexão sobre assuntos em questão do cotidiano do estudante, a fim de desenvolver a criticidade, a autonomia, a capacidade de enfrentamento que mobilize o estudante a agir no e para o mundo compreendendo que somos seres “inconclusos”, tal como afirma Freire (2021 [1996], p. 57):

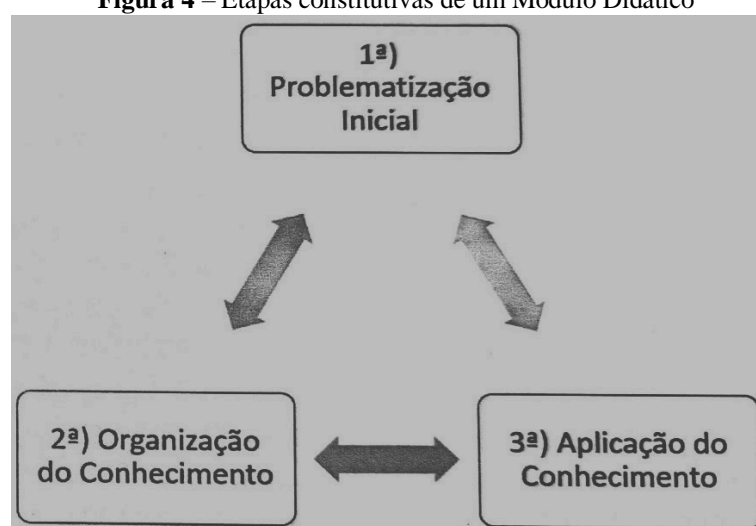
É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

3.3.2 DESENHO DA PROPOSTA DE MÓDULO DIDÁTICO

3.3.2.1 Critérios Para Elaboração Do Módulo Didático

De acordo com Azevedo e Freitag (2020), a confecção de um Módulo Didático contempla três etapas: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação dos conhecimentos (Figura 4).

Figura 4 – Etapas constitutivas de um Módulo Didático



Fonte: Azevedo e Freitag (2020, p. 118).

Tendo em vista esse modelo proposto por Azevedo e Freitag (2020), oferecemos como alternativa à prática do ensino de redação dissertativa como modelo hegemônico de ensino de argumentação uma proposta de Módulo Didático organizado em três etapas de construção do

conhecimento que buscam oferecer ao estudante a possibilidade de trabalhar com conteúdos de argumentação em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, conforme ressalta César Coll¹⁸ (2003).

Além disso, são critérios de elaboração do Módulo Didático (1) o recurso aos diversos gêneros escritos, orais e multimodais, tais como artigo de opinião, charge, anúncio publicitário, vlog, adverggame, entre outros, (2) a distinção entre objetivos comunicativos e didáticos (Lerner, 2002), (3) o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes (Azevedo, 2013; 2016, 2022; Alves Lima, 2022; Azevedo; Santos; Calhau; Leal; Piris, 2023), atendendo, inclusive, o que propõe a competência geral 7 da BNCC: “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 [...]” (Brasil, 2018, p. 9). Assim, propomos este Módulo Didático de leitura argumentativa, para que, durante as três etapas, os estudantes possam desenvolver as seguintes capacidades argumentativas:

1. Reconhecer o assunto em questão, ou seja, o que está em discussão;
2. Identificar os posicionamentos que se apresentam como respostas a um assunto em questão;
3. Identificar os argumentos que sustentam cada posicionamento;
4. Avaliar os diferentes posicionamentos de um assunto em questão;
5. Posicionar-se perante um assunto em questão, concordando ou discordando dos posicionamentos avaliados ou propondo um terceiro posicionamento;
6. Levantar os argumentos favoráveis e contrários ao posicionamento que irá defender.
7. Desenvolver/ampliar o pensamento crítico e autônomo.

Assim, a leitura argumentativa é o tópico selecionado para a produção do módulo didático, ao passo que o tema selecionado para desenvolver o tópico do módulo diz respeito ao uso cotidiano e o escolar do ChatGPT, dada a importância, atualidade e discutibilidade do impacto da tecnologia de Inteligência Artificial (IA) sobre a sociedade. O ChatGPT é uma IA generativa desenvolvida pela empresa Open AI, fundada em 2015 nos EUA por Sam Altman e

¹⁸ Doutor em Psicologia e professor de Psicologia Evolutiva Educação pela Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona. No Brasil, foi consultor do MEC – Ministério da Educação e Cultura e participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seu trabalho Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar, destaca a importância de considerar as três dimensões dos conteúdos de ensino-aprendizagem: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Elon Musk e que tem rendido bastante discussão na sociedade e em especial no meio educacional. Essa ferramenta foi lançada em 30 de novembro de 2022 e disponibilizada de forma gratuita nessa primeira fase de teste e pesquisa de acordo com a empresa e já alcança quase uma centena de idiomas, inclusive no português do Brasil (onde foi disponibilizada em 13 de julho de 2022)¹⁹.

O ChatGPT está presente em quase todas as áreas da sociedade, incluindo a educação. Segundo pesquisas realizadas na internet, a ferramenta tem sido alvo de polarização entre os especialistas das áreas da saúde, educação, jornalismo, entre outras, e dividido posicionamentos acerca do tipo de uso e já com decisões de proibição na Itália, que desperta a discussão em outros países²⁰. Percebemos que se trata de um assunto de relevância social, porque já faz parte da vivência de grande parte dos nossos adolescentes e jovens brasileiros. Uma vez apresentados os critérios ou princípios gerais de elaboração do Módulo Didático de Leitura Argumentativa, passemos à descrição da proposta em si.

3.3.2.2 Etapa 1 – Problematização

Na primeira etapa do Módulo Didático, a **problematização**, são identificadas situações ou questões reais que afetam a vida dos estudantes. É um momento de motivação ao *problema* ou *assunto em questão*. Sugere-se ao professor desenvolver um contexto de questionamentos, suscitando dúvidas e incitando a turma a buscar apoio para resolver o problema apontado. Nesta etapa, a orientação do nosso módulo é propor atividades didáticas que proporcionem aos estudantes a sua participação efetiva mediante a discussão das ideias prévias do que eles já conhecem acerca do tema selecionado, bem como o incentivo à busca de novos conhecimentos para dirimir dúvidas e a solução das questões apresentadas. Para isso, apresentamos dois textos para a atividade de pré-leitura. O primeiro é um anúncio publicitário retirado de uma página da internet da instituição de ensino IESB²¹ e uma charge retirada da página da internet do jornal Araranews²².

¹⁹ Informações coletadas no site da BBC Brasil: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-64297796>.

²⁰ “Democracias acendem alerta sobre ChatGPT após proibição na Itália”, matéria publicada em *Vida Digital CBN*, disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/405327/democracias-acendem-alerta-sobre-chat-gpt-apos-pro.htm>

²¹ Disponível em <https://www.iesb.br/noticias/iesb-entrevista-a-inteligencia-artificial-chatgpt-veja-o-que-descobrimos/>

²² Disponível em: <https://araranews.net/rolando-christian-coelho-13-02-2023-pt-catarinense-ainda-aguarda-definicoes/>

Ambos os textos materializam um assunto – o ChatGPT – e também revelam um assunto em questão que está posto na sociedade e que pode, a depender da atividade elaborada no MD, proporcionar uma interação argumentativa entre os estudantes. Nossa proposta é apresentar uma atividade de pré-leitura com o objetivo de focalizar o assunto em questão e, depois disso, passar à identificação dos posicionamentos e dos argumentos de cada posição. É válido ressaltar que para identificarmos o assunto em questão nem sempre o fazemos apenas em textos que são classificados como argumentativos. Para isso, é preciso avaliar o nível da interação comunicativa e se a mesma pode ser convertida numa argumentação e que, nessa interação, os discursos se confrontem em torno de um assunto em questão (Grácio, 2015). Como dito, na primeira etapa, nossa proposta é que a problematização ocorra por meio de atividades de pré-leitura, que, segundo Solé (2012 [1998]), p. 114), serve para:

Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o [o estudante] a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que se possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.

Transformá-lo em todos os momentos em *leitor ativo*, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura [...], aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos.

É importante ressaltar que, para que esta atividade de pré-leitura seja exitosa, é importante que o professor tenha clareza quanto à condução nesse processo de compartilhamento, para que, de fato, os estudantes possam assumir o papel de leitor ativo, pois, “se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura [...] podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja a mais produtiva possível!” (Solé, 2012 [1998], p. 114). Assim, selecionamos um anúncio publicitário (Figura 5) para iniciar a etapa de problematização:

Figura 5 – Anúncio publicitário IESB



Fonte: <https://www.iesb.br/noticias/iesb-entrevista-a-inteligencia-artificial-chatgpt-veja-o-que-descobrimos/>

Como atividade de pré-leitura voltada à problematização da temática escolhida para o Módulo Didático, apresentamos a proposta das seguintes perguntas para discussão em sala de aula:

1. Você já ouviu falar em **ChatGPT**? Caso a sua resposta seja positiva, nos conte um pouco do que sabe. Caso seja negativa, poderá em alguns instantes fazer uma busca rápida para conhecer neste momento minimamente sobre o assunto.
2. Você já usou ou usa o ChatGPT? Se sim, qual sua opinião? É útil, confiável? Se ainda não usou, poderemos fazer um teste para saber se gosta, se é prático e útil? Se sim, poderá acessar rapidamente o espaço virtual e terá um tempo para a tarefa. Essa proposição poderá ser desenvolvida com a ajuda do colega que já utilizou ou com o professor.
3. Qual é a relação das mãos apresentadas no texto com o assunto Inteligência Artificial?
4. O corpo do texto do anúncio apresenta um questionamento que poderá suscitar diferentes posicionamentos quanto aos argumentos, podendo estes serem contrários ou favoráveis. E você, acredita que o ChatGPT poderá substituir as pessoas? Qual seu ponto de vista?

Esses tipos de perguntas da pré-leitura apresentam como objetivo ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, pois é necessário suscitar o que eles já sabem, para que possam fazer suas correlações. Se ouvirem falar pouco sobre o tema, é importante também o professor promover uma condução sobre as ideias do texto, estabelecendo previsões sobre o mesmo através de perguntas, pois segundo Solé (2012 [1998], p. 110)²³:

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre o assunto.

É imprescindível que o professor esteja atento ao acesso à internet pela turma em sala de aula e, caso não haja tal acesso, que seja desenvolvida alguma estratégia de uso do

²³ Assumimos neste trabalho as ideias postuladas pela autora quando desenvolve a proposição para o ensino de leitura em diferentes etapas, a saber: **antes da leitura/ pré-leitura** (objetivos de leitura, ativação de conhecimentos prévios), **durante a leitura/ compreensão leitora** (processo de inferências, exercício da compreensão leitora por meio de atividades de leitura compartilhada – processo de colaboratividade entre estudantes e professor) e **depois da leitura** (resumo e ampliação do conhecimento construído).

laboratório da escola. Sabemos que o planejamento é indispensável quando projetamos aulas que dependem exclusivamente do uso das tecnologias por meio da internet, pois muitas escolas ainda, infelizmente, não dispõem desse acesso.

Ainda na pré-leitura, com o intuito de desenvolver ainda mais a problematização e identificar o assunto em questão que será aprofundado nas etapas seguintes, apresentamos um outro gênero discursivo, uma tirinha que apresenta um diálogo entre dois meninos.

Figura 6 – Tirinha ChatGPT



Fonte: <https://araranews.net/rolando-christian-coelho-13-02-2023-pt-catarinense-ainda-aguarda-definicoes/> (2023).

Para reiterar a primeira proposta de atividade de problematização, escolhemos a tirinha, cuja perspectiva apresenta um aprofundamento reflexivo sobre o uso do ChatGPT proporcionando uma discussão mais direcionada com foco na perspectivação do assunto. Assim como na proposta anterior, nosso módulo propõe desenvolver estratégias de forma que o estudante tenha acesso ao texto. Poderá ser utilizada outro gênero para essa etapa. Se os estudantes tiverem acesso à internet por meio do próprio celular ou laboratório de informática, o professor poderá solicitar que os mesmos façam a busca de maneira individual ou coletivamente. Assim como nas questões anteriores, essa atividade reforça a discussão do assunto em questão.

1. Nos dois textos, os autores do anúncio e o da tirinha defendem a mesma opinião sobre o ChatGPT? Por quê?
2. Em seu ponto de vista, qual dos dois textos apresenta informações mais completas sobre o ChatGPT? Como você argumentaria a sua resposta?

3. Qual dos dois textos apresenta o questionamento de maneira mais reflexiva ao ponto de suscitar em nós um posicionamento, por exemplo? Escolhendo o texto, você concorda com o posicionamento do autor? Por quê?

Nesta última questão, sugerimos que o professor, se desejar, retome o texto I para que o aluno perceba que há mais informações não porque o texto apresenta um volume maior de conteúdo verbal, mas principalmente pelo objetivo e funcionalidade do gênero. Poderá ainda ser desenvolvido um trabalho de caracterização dos textos sugeridos, para que o aluno compreenda que são gêneros com objetivos diferentes. Além disso, é essencial também que o professor convide o estudante a estabelecer relações conceituais, por exemplo quando o texto II apresenta uma explicação sobre o que é o ChatGPT. Para isso, propomos a seguinte atividade:

- Observe atentamente o diálogo entre as personagens: No primeiro quadrinho, o segundo menino se entusiasma ao receber a resposta. Age de forma positiva e, em seguida, sugere uma pergunta. Como ele ficou após receber a resposta? Quais elementos confirmam ou justificam a sua resposta?

É importante que os estudantes percebam que há alguns elementos não-linguísticos, como a expressão facial do menino ao receber a resposta dada pelo colega, que são indispensáveis ao entendimento da questão a ser trabalhada.

- Quais sentimentos foram despertados em você ao ler a resposta dada pela primeira personagem, observando a expressão do segundo quando ele diz que a humanidade não será mais necessária? Indique no mínimo dois de cada sentimento.
- Vamos analisar a resposta dada pelo primeiro garoto no segundo momento da tirinha. Poderíamos afirmar que ela responde à pergunta feita no corpo do anúncio publicitário (texto I)? Apresente uma justificativa para a sua resposta.

As questões apresentadas poderão fomentar uma discussão que já antecipa um *assunto em questão*, porém, nesse momento, sugerimos que o professor não necessitará trazê-la à etapa pois é um momento de preparação do campo reflexivo para que os alunos possam construir conceitos sobre o assunto abordado, os dois textos, conceito sobre o ChatGPT, contato com gêneros discursivos diferentes que abordam o mesmo assunto conduzindo o estudante a refletir sobre as diversas perspectivas que poderá construir em torno do que está sendo discutido. É

interessante que a discussão viabilize aspectos trazidos pelos alunos de forma que essa construção abranja espaços não apenas individuais, mas também coletivos. Desses dois textos já podemos antecipar informações acerca do assunto em questão que é “O ChatGPT (a inteligência artificial) é uma ameaça à humanidade”?

Para o desenvolvimento dessa primeira etapa, o professor poderá disponibilizar o quantitativo de aproximadamente quatro aulas, por se tratar da modalidade do ensino médio, com a possibilidade de fluir uma discussão mais aprofundada no momento da mobilização das perguntas de um assunto ainda em estudo e discussão no Brasil.

3.3.2.3 Etapa 2 – Organização dos conhecimentos

A segunda etapa do Módulo Didático corresponde à organização dos conhecimentos e visa proporcionar ao estudante a oportunidade de aprofundar o estudo sobre o tópico em questão. Nessa etapa, as atividades voltam-se à prática de leitura e, para tanto, selecionamos dois textos: um vídeo do Canal da BBC News²⁴ no YouTube e uma notícia publicada no Portal de Notícias G1²⁵. A atividade sugerida nesta etapa pretende promover estratégias de leitura que possam viabilizar um melhor caminho para que o estudante possa assumir o papel de um leitor ativo, segundo aponta Solé (2012 [1998], p. 116):

Para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto; também vimos que algumas características do texto – a superestrutura ou tipo de texto, sua organização, algumas marcas, etc. –, assim como os títulos as ilustrações que às vezes os acompanham e as informações abordadas pelo professor, por outros alunos e pelo próprio leitor, constituíam o “material” que gerava essas hipóteses ou previsões. Estas previsões, antecipações, ou seja, lá o que for, devem ser compatíveis com o texto ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece.

Trata-se de destacar uma importante estratégia de leitura que é a antecipação, pois o leitor constrói os sentidos de um texto lançando suas hipóteses ao ter contato com o gênero, sua composição verbal e multimodal, títulos, informações sobre quem publicou o texto, o público-alvo etc. O papel do professor é indispensável durante todo o desenvolvimento da atividade, pois a forma como ele conduz o trabalho desde a escolha do material será decisiva para que o

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oJYrXb0KB04&t=177s>

²⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/especial-publicitario/uniopet/opet-inovacao-em-rede/noticia/2023/06/05/oportunidade-ou-ameaca-a-polemica-em-torno-do-chatgpt.ghtml>.

estudante compreenda o objetivo dessa etapa do módulo didático. Como ainda afirma Solé (2012 [1998], p. 116):

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Um primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm que assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional.

Para promovermos esse percurso pedagógico, optamos por escolher textos cujos gêneros possibilitem aos estudantes do ensino médio acessar informações com um potencial mais amplo e de relevância social ao tratar de um assunto polêmico, como o ChatGPT, bem como possam ajudar a promover uma discussão de extrema importância não apenas como conteúdo no ensino de argumentação, mas também porque mobiliza um assunto em questão que compromete o estudante a tomar decisão e assumir posicionamentos enquanto cidadão. Para que isso aconteça, também é necessário que a escola seja o espaço privilegiado para o estudante enxergar-se como um ser social responsável e seguro pelo seu lugar de fala. Nesse contexto, a leitura argumentativa poderá promover esses espaços desde quando também o professor se reconheça como leitor ativo e construtor dessas práticas leitoras.

Nesta etapa, por necessitar de um aprofundamento maior do planejamento didático pelo professor, bem como uma quantidade de aulas superior à etapa anterior do módulo é importante que as estratégias de atividades contemplem jogos, pesquisa, leitura de textos de variados gêneros, entre outros, visando o processo de compreensão leitora do aluno a partir de vivências de situações do uso social de diferentes práticas de linguagem que potencializam as capacidades argumentativas dos estudantes. Nesta etapa, optamos pela leitura de gêneros diferentes por se tratar de um assunto cuja discussão ainda é recente em nosso país. A primeira atividade será com o vídeo retirado do canal do YouTube (Figura 7).

Figura 7 – Capa da reportagem



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=oJYrXb0KB04&t=177s>

- O vídeo selecionado apresenta o áudio de uma reportagem realizada por Shin Suzuki publicada pelo Canal BBC News no YouTube. O título da reportagem já coloca para o leitor uma questão: A partir do tema que estamos discutindo e por meio das leituras já desenvolvidas, qual é o seu posicionamento acerca do assunto em questão? “O ChatGPT pode ser considerado uma ameaça?”.

Nesta primeira pergunta acerca do assunto em questão, é importante o professor construir junto ao estudante um conceito mínimo do que é um assunto em questão. Não é sobre o que está sendo discutido apenas ou de se responder a um determinado questionamento argumentando contra a favor de algo com vistas a uma interação argumentativa como a que desenvolvemos com assuntos comuns em nosso cotidiano, mas sim de realizar uma leitura crítica acerca do que está sendo tematizado sob a ótica dos dissensos, para provocar posicionamentos e tomada de decisões em relação aos argumentos sob diferentes perspectivas.

Em primeira instância, uma das principais capacidades argumentativas que o estudante precisa mobilizar com a proposta dessa atividade é tratar um tema polêmico por meio de diferentes perspectivas, pois, ao ter clareza sobre o assunto em questão de um determinado texto, já inicia a compreensão leitora a se construir a partir da atividade proposta. As questões seguintes poderão ser realizadas com o estudante a fim de que o mesmo possa identificar as diferentes vozes que aparecem no texto, bem como orientá-lo a assumir um posicionamento.

- As opiniões que estão sendo apresentadas no texto defendem o mesmo posicionamento?

- As vozes que aparecem no texto respondem de forma mais positiva ou negativa ao questionamento inicial “ChatGPT é uma ameaça”? E você, considera o ChatGPT uma ameaça? Por quê?
- Qual é o argumento que sustenta de forma mais clara no texto uma tendência desfavorável e preocupante sobre a utilização ChatGPT na área da educação? Você concorda com esse argumento? Por quê?
- A reportagem não emite uma opinião direta acerca do assunto em questão. Porém, em um dado momento, há um posicionamento do repórter em que podemos caracterizar como tendencioso ao fato de que o ChatGPT pode ser uma ameaça à educação. Que argumento é esse?

Em todas essas questões e no decorrer da proposta deste módulo, sugerimos que o professor deixe claro os objetivos de leitura que pretende alcançar junto aos estudantes e, durante a execução da atividade, realizar as intervenções necessárias para que os mesmos compreendam qual é o propósito da leitura planejada. Para isso, poderá ser realizada a leitura compartilhada/coletiva como o próprio Módulo Didático sugere, tal como descreve Solé (2012 [1998], p. 117-118):

[...] é fundamental que as tarefas de leitura compartilhada, cujo objetivo é ensinar as crianças a compreender e controlar sua compreensão, se encontrem presentes na leitura desde os seus níveis iniciais, e que os alunos se acostumem a resumir, a fazer perguntas, a resolver problemas de compreensão a partir do momento em que começam a ler algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem à leitura que outros fazem para eles. Desta forma, aprenderão a assumir um papel ativo na leitura e na aprendizagem.

A segunda atividade de leitura é com uma notícia da página da internet do G1, que poderá ser acessada diretamente da internet ou o professor poderá fazer a impressão do texto e distribuir aos estudantes em dupla ou individualmente. Pode-se realizar a proposta de uma roda de leitura compartilhada para a discussão do assunto em questão já iniciado na atividade anterior, porém ampliando o nível de complexidade para que os estudantes compreendam melhor o assunto ou recuperem algumas lacunas deixadas pela atividade anterior. As questões propostas a seguir têm o objetivo de levar o estudante a posicionar-se acerca do assunto tematizado, assumir um lugar de fala analisando as diversas vozes e posicionamentos também presentes nos dois textos.

É importante orientar os estudantes a perceberem que o assunto em questão a ser perspectivado faz parte de uma demanda social, do seu cotidiano inclusive, por mais que muitos demonstrem não conhecer sobre o mesmo. Nesse sentido, o aluno tem a oportunidade de

reconhecer-se como um sujeito reflexivo e autônomo, tomando parte dos problemas existentes ou de situações que necessitam da sua intervenção, como aponta Azevedo e Freitag (2020, p. 112):

No caso de o estudante ser concebido como um sujeito ativo, as atividades precisam possibilitar o fazer (participar efetivamente de alguma produção) – por exemplo: conduzir uma experiência [...], investigar fontes históricas, elaborar mapas conceituais, realizar uma apresentação oral acerca de um estudo prévio etc. – e o pensar acerca das próprias aprendizagens [...], isto é, será indispensável saber o que se quer que os estudantes façam a partir da prática realizada.

As questões a seguir, como proposta de compreensão leitora, atuam no campo da reflexão pois o eixo contemplado é a prática de leitura, de forma específica a leitura argumentativa como já temos explicitado. Vejamos:

- Os textos apresentados no áudio do YouTube e na notícia têm uma semelhança temática? Qual é o principal elemento que você destacaria para justificar o seu argumento?
- As opiniões defendidas no segundo texto são semelhantes à do primeiro (o áudio do YouTube)? Por quê?
- Dos posicionamentos assumidos pelas vozes presentes no texto II, com qual você concorda? Por quê? Se não concorda com nenhum dos que foram apresentados, qual seria a sua opinião?
- Dos textos apresentados nesta proposta de exercício, qual deles você considerou mais claro quanto à linguagem e às ideias para o processo de sua compreensão? Por quê? Posicione-se.

Nessa etapa do módulo didático, também é importante mobilizar os diversos fatores que estão presentes nos textos das atividades, entre eles: as características dos gêneros, finalidade, os elementos linguísticos e semânticos que também são indispensáveis à construção de conceitos mínimos que auxiliam na compreensão leitora. As estratégias de leitura podem auxiliar os estudantes a identificar, no final da atividade, lacunas de compreensão que podem ser socializadas com o professor que, em seguida, desenvolverá uma rota de leitura para tentar recuperar informações importantes que talvez passem despercebidas.

Para o desenvolvimento desta segunda etapa, sugerimos ao professor disponibilizar o maior quantitativo de aulas, pois é o momento em que se aprofunda o tema em estudo. Neste caso, esta proposta poderá ser desenvolvida em aproximadamente oito aulas, pois o assunto a

ser perspectivado é algo que, sendo ainda um pouco desconhecido, poderá dispensar uma atenção maior em relação ao conhecimento de alguns conceitos a serem apreendidos.

3.3.2.4 Etapa 3 – Aplicação dos conhecimentos

Por fim, a terceira etapa do Módulo Didático – **a aplicação dos conhecimentos**; nesta fase são realizadas as atividades de sistematização que estão a serviço de novas aprendizagens, mas também poderá ser destinada à retomada do que foi construído a fim de promover uma autoavaliação, por exemplo, ou uma avaliação coletiva. Para essa etapa poderá por ser proposta a seguinte atividade:

- O professor poderá solicitar que os estudantes em grupo pequenos pesquisem textos como charge, vídeos, tirinhas, entre outros gêneros, sobre o assunto em questão que foi tematizado pelo módulo. Eles poderão apresentar o texto através da exposição do recurso data show ou qualquer recurso que seja visualizado pelos colegas da turma. Esta proposta precisa ser planejada pelo professor apresentando os objetivos de socialização pelos estudantes, em que estes consigam ter um tempo para pesquisar o material e consigam extrair do gênero pesquisado as vozes e os posicionamentos presentes nas ideias do texto.

Com esta atividade, o professor tem a oportunidade de verificar se o aluno conseguiu trabalhar a identificação de opiniões diferentes, de que forma o mesmo identificou quando um argumento é um consenso ou um dissenso a respeito do assunto em questão. O professor pode verificar também como as atividades propostas com a prática de linguagem com o eixo leitura a partir da leitura argumentativa no ensino da argumentação se distinguem do que tradicionalmente encontramos como ensinar argumentação através das redações dissertativas como já discutido no decorrer dessa pesquisa, utilizando a leitura apenas para o acúmulo de ideias com vistas a essa produção, como afirma Azevedo (2015a. p. 111):

Formar leitores proficientes, capazes de lidar com a pluralidade de sentidos, é formar sujeitos com condições para construir sentidos que são atualizados a cada circunstância enunciativa. Dessa forma, os estudantes podem compreender que não é o texto que determina as leituras, não há leitura literal, nem é possível existir um leitor uno, coerente, pois os sujeitos são formados a partir de vivências muito diferentes, leituras variadas, relações sociais inéditas que, certamente irão impactar os sentidos que serão construídos a partir de um texto.

Apresentamos aqui a proposta de um trabalho que colabore com práticas metodológicas em que as atividades de práticas de linguagem voltem-se para a sistematização do ensino da língua portuguesa numa perspectiva discursiva em que o estudante compreenda que as atividades linguísticas que ele desenvolve na escola não estão alheias às práticas de linguagem vividas por ele em sociedade. A síntese da proposta está disponível nos Quadros 1, 2 e 3. E as atividades estão organizadas em nosso módulo didático (Apêndice).

Quadro 1 – Síntese do Módulo Didático – Etapa 1: Problematização

ETAPA	TIPO DE ATIVIDADE	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	OBJETIVOS DIDÁTICOS	CONTEÚDO DE LEITURA ARGUMENTATIVA	MATERIAL DIDÁTICO	RECURSO	DURAÇÃO PREVISTA
ETAPA 1 – PROBLEMATIZAÇÃO	Atividades de pré-leitura: Questionamentos sobre Inteligência Artificial a partir do anúncio publicitário sobre o ChatGPT	Proporcionar momentos de reflexão sobre o assunto a ser tematizado	Discutir com os estudantes sobre o conceito de Inteligência Artificial	Levantamento de hipóteses Elaboração de questões	Texto I: Anúncio Publicitário sobre o ChatGPT	Texto impresso	1 hora/aula
	Pesquisa no laboratório de informática ou pelo celular sobre ChatGPT	Promover espaços para realizar a atividade de pesquisa	Realizar uma pesquisa e identificar as características do gênero compreendendo que o texto suscita um assunto em questão	Formas de discussão presentes na sociedade	Texto virtual	Laboratório de Informática	1 hora/aula
	Pré-leitura Análise comparativa entre os textos nos aspectos das ideias e dos gêneros; Identificar o assunto polêmico a ser tratado no texto	Desenvolver a capacidade de argumentar e contra-argumentar	Identificar opiniões distintas/semelhantes entre o texto I e II Construir argumentos contrários ou a favor de uma determinada opinião.	Identificação e avaliação de ponto de vista Formas de discussão presentes na sociedade	Texto II: Tirinha ChatGPT	Laboratório de Informática Cópias do texto impresso	2 horas/aula

Fonte: Autoria própria.

Quadro 2 – Síntese do Módulo Didático – Etapa 2: Organização

ETAPA	TIPO DE ATIVIDADE	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	OBJETIVOS DIDÁTICOS	CONTEÚDO DE LEITURA ARGUMENTATIVA	MATERIAL DIDÁTICO	RECURSO	DURAÇÃO PREVISTA
ETAPA 2 – ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	Atividade de leitura Conversa sobre os tipos de argumentos presentes no texto a partir do assunto em questão para possibilitar a identificação dos diversos tipos de argumentos e conceito sobre o <i>assunto em questão</i> .	Realizar discussão sobre o ChatGPT	Identificar um tema polêmico Identificar opiniões e posicionamentos contrários e favoráveis sobre o assunto tematizado Ser capaz de posicionar-se a partir do assunto em questão Melhorar as capacidades de expressar argumentos e contra-argumentos	Diferença entre opinião e opinião justificada Diferença entre assunto e assunto em questão	Texto I: Reportagem em áudio no Canal do Youtube da BBC News ou o texto impresso	Laboratório de Informática Celular	4 horas/aula
	Reconhecimento de uma opinião favorável ou contrária sobre o <i>assunto em questão</i> . Leitura compartilhada do texto	Promover espaços para realização de leitura compartilhada para discussão do texto	Identificar os tipos de argumentos no texto Emitir opinião acerca da polêmica. Identificar e compreender as características do gênero em estudo.	A natureza da argumentação Construção e expressão do argumento e do contra-argumento	Texto II: Gênero notícia com o assunto sobre o ChatGPT	Cópia do texto Celular Laboratório de informática	4 horas/aula

Fonte: Autoria própria.

Quadro 3 – Síntese do Módulo Didático – Etapa 3: Aplicação

ETAPA	TIPO DE ATIVIDADE	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	OBJETIVOS DIDÁTICOS	CONTEÚDO DE LEITURA ARGUMENTATIVA	MATERIAL DIDÁTICO	RECURSO	DURAÇÃO PREVISTA
ETAPA 3 – APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO	Atividade em grupo para pesquisa e socialização de textos diversos que tratam do assunto em questão.	Realizar e socializar uma pesquisa sobre os gêneros que tratam da temática em estudo	Melhorar as capacidades de expressar argumentos e contra-argumentos	Temáticas de textos argumentativos que tratam do assunto em questão	Textos de gêneros diversos a partir da pesquisa dos estudantes	Laboratório de informática/internet	2 horas/aula

Fonte: Autoria própria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar a argumentar na perspectiva da prática social de linguagem é uma tarefa desafiadora, pois exige do educador primeiramente, reconhecer-se como sujeito autêntico na prática educativa que possibilita esse movimento político de ensinar e aprender, como afirma Freire (2021 [1996], p. 25-26)

[...] do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo [...] em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. [...]. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica [...].

Assim, a partir disso, é indispensável a elaboração de um planejamento que articule saberes necessários aos encaminhamentos de atividades de práticas de linguagem no contexto da sala de aula que visam ao desenvolvimento de capacidades argumentativas pelos estudantes que promotoras do pensamento crítico-reflexivo em saber posicionar-se em situações do seu cotidiano – intra e extraescolar – que exige a tomada de decisões diante do outro.

Neste sentido, tentamos aqui refletir sobre essa perspectiva de se restringir o ensino da argumentação com a proposta de atividades que visam somente o caráter sistemático da escrita das famosas redações de vestibulares e ENEM na terceira série final do ensino médio; essas ações impactam de forma negativa o ato de argumentar e pouco contribuem para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes. Para desconstruir essa prática, assumimos um compromisso de colaborar com o ensino da argumentação como prática social de linguagem propondo um Módulo Didático de leitura argumentativa como suporte de mais um material pedagógico a ser utilizado pelo professor não apenas no final da Educação Básica, mas durante o percurso de toda a modalidade.

Para conduzir o nosso trabalho de pesquisa, a nossa fundamentação teórica – já apresentada de maneira mais detalhada na Introdução – sustentou-se nos postulados da perspectiva interacional da argumentação interseccionada pelos letramentos sociais, pelos ideários de uma educação emancipadora, pelo ensino da argumentação como prática social de linguagem, pela concepção de leitura argumentativa e por fim, pelos critérios que orientam a elaboração da nossa proposta – o módulo didático.

Durante todo o percurso investigativo desta pesquisa procuramos responder a seguinte questão de pesquisa: Como a leitura argumentativa pode contribuir para o ensino da

argumentação como prática social de linguagem para o desenvolvimento das capacidades argumentativas de estudantes do ensino médio? No intuito de ter êxito na resolução desse questionamento direcionamos nossos esforços com vistas a (1) refletir sobre as concepções de argumentação, das práticas de leitura e letramento que subjazem ao ensino de argumentação como prática social de linguagem, bem como (2) propor um percurso metodológico com vistas à elaboração de uma proposta didático-pedagógica que proporcione atividades em que o ensinar a argumentar esteja apoiado na perspectiva de uma educação problematizadora e emancipadora tendo como suporte a leitura argumentativa.

Para isso, o nosso estudo apresentou como princípio a concepção de leitura em que não limita o estudante ao ato mecânico na decifração de códigos escritos com estruturas gramático-textuais ou para fim de transmissão de informações sem reflexão e criticidade, mas a leitura numa perspectiva interacional em que as práticas de leitura e de atividades propostas pelo professor em sala de aula, possam proporcionar ao estudante do ensino médio ter autonomia ao realizar leituras com que circulam socialmente e que possam daí desprender um assunto em questão, que mobiliza a leitura argumentativa, como discorre Azevedo, Piris (2023, p. 101):

Propomos que o planejamento e a realização do ensino de argumentação como prática social de linguagem tenham como objetivo geral propiciar a educandas e educandos a vivência em práticas de interação argumentativa situadas na história, na sociedade e na cultura que sejam capazes de provocar nos estudantes o senso de necessidade de conhecer sua situação-limite e se reconhecerem como sujeitos agentes de uma transformação social. Isso significa romper com a continuidade do ensino tradicional e da educação bancária.

As atividades elaboradas no Módulo Didático buscaram ressignificar questões construídas a partir das capacidades argumentativas previstas para a prática de linguagem no eixo Leitura com o objetivo de mobilizar a percepção do estudante diante do ato de argumentar, entre outros elementos que fomentamos nesse movimento, a partir da construção de conhecimentos vivenciados em situações concretas de comunicação em que a interação argumentativa seja o dispositivo para que ele possa assumir posicionamentos e agir utilizando a linguagem como mecanismo de libertação, como afirmam Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023, p. 104):

Como docentes, reconhecemos que a argumentação está presente em práticas de linguagem socialmente constituídas, por isso o ensino de suas especificidades e o desenvolvimento de capacidades argumentativas solicitam o planejamento de ações tecnicamente bem construídas. [...]. Assim, para saber onde está a argumentação, precisamos pensar sobre o lugar que ela ocupa nas nossas vidas: um lugar marginalizado e marcado pelo medo de se posicionar ou de empoderamento e favorável à participação social. Defendemos ser preciso manter níveis de autonomia que nos protejam de dependências subservientes para que deixemos de nos tornar

alvos de manipulação e, ao mesmo tempo, necessitamos saber fazer circular nossa voz [...].

Com efeito, tentamos garantir aqui, a resposta à pergunta da nossa pesquisa que a leitura argumentativa pode sim contribuir no ensino da argumentação como prática social de linguagem quando fomentamos o desenvolvimento de um módulo de leitura argumentativa pautada numa perspectiva em que o assunto em questão discutido no decorrer da elaboração do módulo conduzirão os estudantes à perspectivarem um assunto que faz parte do contexto atual e que não podemos permitir que os mesmos não discutam e fiquem alheios às essas vivências.

Assumimos, a partir das nossas possibilidades de reflexão também o cumprimento dos objetivos geral e específicos que foram respectivamente: (1) contribuir para o ensino da argumentação como prática social de linguagem, por meio da formulação de um módulo didático de leitura argumentativa dirigido ao ensino médio (2) construir reflexão teórica sobre leitura argumentativa no ensino de argumentação baseado nos letramentos e (3) elaborar módulo didático de leitura argumentativa para o Ensino Médio. Por fim, esperamos divulgar o material para conhecimento por meio de eventos acadêmicos e cursos de formação docente, bem como podendo ser utilizado pelo professor como mais um material pedagógico em suas aulas de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALVES LIMA, Sheyla Fabricia. As capacidades argumentativas como objeto de ensino da argumentação. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 22, n. 2, p. 154-174, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47369/eidea-22-2-3484>.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Tradução: Ângela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2020.

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

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do ENEM. *In*: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. (Orgs.). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o ENEM**. João Pessoa: CCTA, 2015. p. 33-50.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Concepção de leitura no livro didático e as atividades de compreensão de texto. *In*: FREITAG, Raquel Meister Ko.; DAMASCENO, Taysa (Orgs.). **Livro Didático: Gramática, leitura e ensino de língua portuguesa**. São Cristóvão: EDUFS, 2015a. p. 103-111.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes, FERREIRA, Moisés Olímpio (Orgs.). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Como desenvolver capacidades argumentativas: Guia teórico-prático para professores de educação básica**. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/359113167>. Acesso em: 10 jun. 2022.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. Módulo didático. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático**. Campinas: Pontes, 2020. p. 99-119.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; REIS, Louriane Ribeiro; MONTE, Nadija Santos. Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da

argumentação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 108-131, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/186499>. Acesso em: 17 mar. 2022.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; SANTOS, Maristela Félix dos; CALHAU, Soade Pereira Jorge; LEAL, Vanesca Carvalho; PIRIS, Eduardo Lopes. **Ensino de Argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas: Pontes, 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. Pedagogia da Esperança e Argumentação Emancipadora. *In*: REICHMANN, Carla Lynn; MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison Paulino de Araújo. **Nas fronteiras e margens**: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças. Campinas: Pontes, 2023. p. 83-106.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2022 [2016].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino de língua**. São Paulo: Editora 34, 2019 [2013].

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.

BATISTA, Leonardo dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análise Metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 8, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/113>.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (Pós-) Modernidade. *In*: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-21.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021 [1996].

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Discursividade e Perspectivas**. Questões de Argumentação. Coimbra: Grácio Editor, 2009.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 117-128, 2011.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Perspetivismo e argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2015.

HARTMANN, Luciana. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras. **Boitátá – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**. UEL, Londrina, n. 20, p. 48-67, 2015.

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp; Brasília, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

KLEIMAN, Ângela B; SANTOS-MARQUES, Ivoneide. Letramento crítico em contextos de crise: o papel da escola na era da pós-verdade e de *fake news*. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; MARQUES, Renata Garcia; FERNANDES, Vaneíse Andrade (Orgs.). **Letramentos na, para a e além da escola**. Campinas: Pontes, 2020. p. 29-55.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Questões epistemológicas do campo da Didática** (Simpósio). *In*: XX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3_VyOFcRL6g. Acesso em 22 nov. 2023.

LINO, Denise; SILVA, Elizabeth. Efeito Retroativo da redação da UFCG. **Redação de vestibular em questão**: práticas, conceitos, discursos e efeito retroativo. Campina Grande: Bagagem, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise. **Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”**: Sobre A Relação Educação, Ensino, Currículo Formação. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-indissociabilidade.pdf>.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Org.) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romes (Orgs.). **Pesquisa social: Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2021.

NAVA DE VILLALOBOS, Hortensia. **La investigación jurídica**. Ediluz: Maracaibo, 2002.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a Nova Retórica. 3. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PIRIS, Eduardo Lopes. (Im)Possibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, Madrid, n. 20, p. 30-56, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.002>

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

PIRIS, Eduardo Lopes; CALHAU, Soade Pereira Jorge. Ensino de argumentação por meio de assembleias de classe: planejamento de uma prática de linguagem. In: SÁ MARTINS, Ana Patrícia; KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de (orgs.). **Letramentos e argumentação**: questões conceituais e de ensino. Campina: Pontes, 2021. p. 143-165.

PIRIS, Eduardo Lopes.; PINTO, Rosalice; SOUZA, Gilton Sampaio de. Apresentação do número especial “A argumentação nas práticas sociais”. **Revista Entre Palavras**, Fortaleza, n. 9, p. 06-17, 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1685/596>

PLANTIN, Christian. Análise e crítica do discurso argumentativo. Tradução: Sérgio Levemfous *et al.* **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 17-37, 2011.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Aline de Santana; NOVAIS, Rosely Melo Matos. Leitura argumentativa em livros didáticos de Língua Portuguesa: análise da coleção Se liga na língua, PNLD/2020. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 03, p. 106-127, set.-dez. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3RIIdUXg>. Acesso em: 27 fev. 2024.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 71-90.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Elionai Mendes da; PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação no livro didático de português: análise de uma unidade didática da coleção Apoema. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 25, n. 2, p. 24-42, 2021. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3163>.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução: Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-468, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-366, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

VIDON, Luciano Novaes. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; PIRIS, Eduardo Lopes. **Discurso e Argumentação**: fotografias interdisciplinares – vol. 2. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 31-44.

APÊNDICE – MÓDULO DIDÁTICO DE LEITURA ARGUMENTATIVA

MÓDULO DIDÁTICO

INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL

**O CHATGPT É
UMA AMEAÇA?**



LUIZA EXDRA CARNEIRO

APRESENTAÇÃO

Cara (o) docente,

É com dedicação que entregamos a você este Módulo Didático de Leitura Argumentativa, um material didático, resultado da pesquisa de Mestrado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL-UEFS). Buscamos neste material organizar atividades em que a prática de linguagem com o **Eixo Leitura** possam contribuir ainda mais com o ensino da argumentação nas suas aulas de língua portuguesa.

É importante ressaltar que a proposta desse módulo didático pretende oferecer ao professor tanto uma alternativa de material pedagógico que pode ser adaptado para a realidade escolar das suas turmas, como também servir de incentivo para que você possa produzir seu próprio material a partir de um processo de reflexão sobre as possibilidades de uso do MD em sala de aula por meio da articulação dos conteúdos e objetivos de ensino próprios da argumentação. Aqui constam as atividades de leitura a partir de um tema bastante atual e polêmico- a Inteligência Artificial (IA),o ChatGPT - que faz parte do perfil social dos nossos estudantes de ensino médio, ou talvez, se ainda não é de conhecimento total dos mesmos, já podemos garantir a informação para que eles possam ter na escola um espaço de discussão, produzir suas próprias opiniões, defender suas ideias saberem posicionar-se com autonomia.

Apresentamos também as principais bases teóricas que foram importantes percorrermos para produzir o material didático; em cada etapa do módulo didático selecionamos textos de diferentes gêneros que circulam socialmente em nosso país (charges, tirinhas, notícias, etc) com o intuito de abordar o tema de formas diferentes a fim de que o ensino da argumentação possa ser com atividades mais dinâmicas e não limitarmos apenas ao uso da leitura para fins de escrita das redações dissertativas na última série do ensino médio.

Desejamos que esse material possa ser significativo e inspirador para cada docente e que possamos compreender a argumentação não apenas como um conteúdo escolar, mas um elemento de ação que utilizamos em nossa vida assumindo que somos sujeitos de movimento e de tomada de decisões.

Um grande abraço,

A autora.

BASES TEÓRICAS DO MÓDULO DIDÁTICO

A elaboração de nossa proposta de módulo didático para ensino da leitura argumentativa tem como embasamento teórico, além das teorias da argumentação e dos letramentos, a concepção de módulo didático apresentada pelas pesquisadoras, as professoras Azevedo e Freitag (2020), as quais destacam o potencial de essa forma de organização do trabalho didático poder promover o desenvolvimento do estudante e a ressignificação de práticas docentes por meio de atividades reflexivas organizadas em três etapas importantes da construção do conhecimento: a problematização, a organização e a aplicação do conhecimento.

As autoras Azevedo e Freitag (2020, p. 99) definem o módulo didático como “um ‘pacote’ curricular constituído de atividades didáticas, organizadas em função de um tópico selecionado para estudo, o que pode abranger um conteúdo específico ou um tema importante em uma área de conhecimento”. Além disso, as autoras ressaltam a necessidade de trazer as conquistas da ciência para o módulo didático (MD) e as ações em sala de aula, ao afirmarem que:

Para a produção de um MD, então, recomenda-se o estímulo à construção coletiva do pensamento, visto que colabora com a mediação da relação entre os sujeitos em estudo, e o uso dos resultados científicos na fundamentação das ações pedagógicas (Azevedo; Freitag, 2020, p. 108).

A escolha da produção de um módulo didático é apresentar atividades que articulem as práticas de leitura com as práticas de argumentação na escola e que possibilitem os estudantes a levantar, desenvolver e trocar questões reflexivas a partir de um assunto em questão, por meio dos diversos gêneros discursivos presentes no cotidiano escolar e social dos estudantes, sem privilegiar apenas um tipo de gênero, tal como a redação dissertativa.

Não afirmamos que o Módulo Didático seja uma “salvação” ou que seja superior ao livro didático ou qualquer outro material que a escola receba “pronto”. O que queremos pontuar é que, o professor em processo formativo, autoformativo e reflexivo pode desenvolver um perfil de construtor ao invés de apenas “consumidor” de materiais didáticos. Como afirma Freire (2021 [1996]) sobre o papel da formação e da autoformação, é indispensável o educador não perder de vista que ele também é um eterno aprendiz, e assim sendo, é necessário a ruptura com a educação “bancária”, do receber aquilo que se está pronto, acabado, depositado.

É indispensável instigar além da curiosidade do aluno, a sua própria curiosidade de educador e não se limitar ao exercício de utilização de materiais que muitas vezes não condizem com o perfil da turma, com o momento didático necessário às suas aprendizagens. Quando

trazemos a reflexão sobre a elaboração do módulo didático como um material pedagógico pensamos sobretudo na real necessidade de se produzir algo que tenha o “rosto do aluno” no sentido de ser possível problematizar temáticas a partir de leituras que abordam um assunto em questão do contexto social do estudante e que ele perceba que a argumentação faz parte da sua dimensão de vida.

De um modo geral, os módulos didáticos são construídos tanto para contemplar as necessidades de um projeto individual curricular ou de um projeto coletivo do professor ou da escola. É mais comum a utilização do módulo didático em outras áreas do conhecimento, porém neste caso específico, como estamos utilizando a linguagem como objeto de ensino, o caráter interdisciplinar também garante a integração de outras áreas como sabemos que fazem os professores nas escolas.

Assim, ao invés de responder ou de se refletir acerca de questões que estão distantes da realidade do estudante, ao construir um módulo didático de leitura argumentativa, o professor irá se incumbir da tarefa de provocá-lo a pensar sobre questões argumentativas que dinamizam o lugar de fala, da realidade em que estão inseridos. Os conteúdos a serem abordados nas sequências didáticas de leitura propostas nos módulos de leitura podem e devem pleitear não apenas o cumprimento de um currículo orientado pela BNCC por exemplo, mas que esses conteúdos além de serem objetos de ensino sejam também de aprendizagens que tratem a argumentação em suas dimensões como uma prática social de linguagem.

Nosso objetivo é oferecer aos professores da área um material pedagógico que oportunize durante a sua aplicabilidade para promover a aprendizagem dos estudantes sobre o ensino da argumentação como prática social de linguagem nas aulas de língua portuguesa a partir da leitura argumentativa para que tais aspectos possam atuar em seus cotidianos independentemente dos contextos em que vivem, em que precisam assumir um posicionamento de sujeitos de lugar e de fala.

Nesta direção, quando apresentamos este material aos colegas professores desejamos colaborar com o ensino do componente através de atividades de leitura argumentativa que sejam promotoras de reflexão sobre assuntos em questão do cotidiano do estudante a fim de desenvolver o senso crítico, a autonomia, a capacidade de enfrentamento que mobilize o estudante a agir no e para o mundo compreendendo que somos seres “inconclusos” como afirma Freire (2021 [1996], p. 57) “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança”.

Tendo em vista o modelo proposto pelas professoras e pesquisadoras já citadas anteriormente, Azevedo e Freitag (2020), em que organizam o Módulo Didático em três etapas de construção que serão apresentadas no tópico “Módulo Didático- organização” - oferecemos como alternativa ao ensino de argumentação uma proposta de trabalho pedagógico que não se limita ao ensino apenas das redações dissertativas exigidas pelo Enem e vestibulares, mas oferecer ao estudante a possibilidade de trabalhar com conteúdos de argumentação em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, conforme ressaltam os professores e pesquisadores Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023) em menção ao trabalho de César Coll¹.

Além disso, são critérios de elaboração do Módulo Didático (1) o recurso aos diversos gêneros escritos, orais e multimodais, tais como artigo de opinião, charge, anúncio publicitário, entre outros, (2) a distinção entre objetivos comunicativos e didáticos (Lerner, 2002 apud Piris e Calhau, 2021), (3) o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes (Azevedo, 2013; 2016, 2022; Alves Lima, 2022; Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris, 2023), atendendo, inclusive, o que propõe a competência geral 7 da BNCC: “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 [...]” (Brasil, 2018, p. 9). Assim, elaboramos este Módulo Didático de leitura argumentativa, para que, durante as três etapas, os estudantes possam desenvolver as seguintes capacidades argumentativas:

1. Reconhecer o assunto em questão, ou seja, o que está em discussão;
2. Identificar os posicionamentos que se apresentam como respostas a um assunto em questão;
3. Identificar os argumentos que sustentam cada posicionamento;
4. Avaliar os diferentes posicionamentos de um assunto em questão;
5. Posicionar-se perante um assunto em questão, concordando ou discordando dos posicionamentos avaliados ou propondo um terceiro posicionamento;
6. Levantar os argumentos favoráveis e contrários ao posicionamento que irá defender.
7. Desenvolver/ampliar o pensamento crítico e autônomo.

¹ Doutor em Psicologia e professor de Psicologia Evolutiva Educação pela Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona. No Brasil, foi consultor do MEC – Ministério da Educação e Cultura e participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seu trabalho Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar, destaca a importância de considerar as três dimensões dos conteúdos de ensino-aprendizagem: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

LEITURA ARGUMENTATIVA: O QUE É E COMO SE FAZ?

Se pensamos na escola como um espaço de aprendizagem, pensamos então num lugar de interação social. É por meio da linguagem que chegam até nós as mais diferentes situações de comunicação, sejam elas verbais ou não, e que são promotoras das mais diferentes formas de interação comunicativa. Sendo então a escola esse ambiente constituído por diversas formas de linguagem, os estudantes se deparam em suas práticas sociais com situações que se veem na necessidade de leituras de textos que contemplam uma diversidade de gêneros, para realizar determinadas ações e tarefas.

Nessa perspectiva, a escola é então uma das mais importantes *agência de letramento*² que necessita promover os mais diferentes tipos de leitura visando uma formação leitora com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico, autônomo e responsivo, características essas de um letramento crítico que sustenta as práticas sociais nas quais os estudantes como sujeitos sociais que são estão envolvidos. É por meio dos diferentes *eventos de letramento*³ que tais práticas podem ser organizadas e sistematizadas no espaço escolar que o indivíduo se apropria e desenvolve os diversos tipos de *letramentos*⁴.

Considerando então que estamos imersos nessas atividades sociais envolvendo os usos da escrita compreendemos que o sentido do ensino da língua portuguesa na escola deverá ser justamente contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino ancoradas em *letramentos* (Kleiman, 2005) que se instauram a partir da escrita como prática social e de propósitos comunicativos que vislumbrem o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes contemplando a sua historicidade a fim de que o mesmo compreenda essa dimensão com vistas a ancorar-se como um sujeito de identidade no meio em que vive.

Considerando os letramentos, inserimos o ensino da leitura argumentativa nessas práticas discursivas em perspectiva interacional numa dimensão da argumentação como prática social de linguagem. A leitura argumentativa nesta perspectiva, sobrepõe-se às diversas práticas de comunicação determinadas por inúmeros fatores que se relacionam desde às questões ligadas aos saberes linguísticos quanto sociais, históricos, culturais, entre outros.

² Espaços formais ou não-formais, como escolas, igrejas, museus, etc. que promovem os eventos de letramento.

³ Atividades que envolvem a leitura e a escrita em seus mais diversos usos sociais, como ler um livro, anotar a lista de compras, entre outros.

⁴ São um conjunto de práticas complexas que envolvem a escrita nas mais diferentes situações sociais, seja na escola ou fora do contexto escolar.

Desta forma, apresentamos um conceito mais claro afirmando que o ensino da leitura argumentativa como dimensão da prática de argumentação pode contemplar o ensino de redação, de aspectos gramaticais, entre outras dimensões, porém essas práticas não devem necessariamente estar ligadas a séries específicas e somente a esses fins específicos.

O ensino da argumentação por meio do trabalho com a leitura argumentativa necessita permear o pensamento reflexivo, o desenvolvimento da autonomia do estudante a partir de situações que contemplam uma dimensão argumentativa em torno de um assunto em questão envolvendo situações reais vivenciadas socialmente pelo estudante e que denotem uma tomada de decisão com vistas à resolução do possível problema.

Apresentamos a seguir, um infográfico que sintetiza os principais aspectos conceituais que mobilizam a **LEITURA ARGUMENTATIVA**.

LEITURA ARGUMENTATIVA

LEITURA CRÍTICA EM TORNO DE UM ASSUNTO EM QUESTÃO

ASSUNTO EM QUESTÃO:

Segundo Grácio (2009), um "acto pluralizador", ou seja, que procura questionar, que impulsiona o comportamento do indivíduo em ser capaz de se envolver numa interação argumentativa, não somente pelo persuadir, mas de tomar posições acerca de uma dada questão argumentativa que envolve a problemática em discussão.



PERSPECTIVA INTERACIONAL

Segundo Azevedo, Reis e Monte (2021), está associada aos usos da leitura em diferentes situações comunicativas em nosso cotidiano, determinadas por inúmeros fatores, como pelo momento histórico, relações sociais, objetivo da atividade de leitura, etc.

PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS CONTRADISCURSIVAS

Além de sermos capazes de desenvolver a argumentação em nossos discursos e contradiscursos que produzimos, sermos capazes também de perceber e atuar sobre o discurso do outro a partir de sequências que impulsionam a interação argumentativa.



PALAVRAS-CHAVES

IDENTIFICAÇÃO DE UMA TESE-
LEITURA CRÍTICA- INTERAÇÃO
ARGUMENTATIVA- ASSUNTO EM
QUESTÃO-PROBLEMATIZAÇÃO



A partir do infográfico acima e dos autores referenciados podemos então compreender um conceito mínimo para leitura argumentativa, levando em consideração que para se depreendê-la, o ponto chave é o assunto em questão, ou seja, a problematização do que se deseja perspectivar, de provocar a uma possível resolução do que está posto, a fim de possibilitar uma interação argumentativa não visando apenas persuadir ou convencer, mas sobretudo de promover uma problematização em torno de uma questão argumentativa levando a produção de discursos ou contradiscursos que nós e o outro produzimos a partir de sequências que se desenvolvem a partir das nossas tomadas de decisões e posicionamentos.

MÓDULO DIDÁTICO – ORGANIZAÇÃO

Para o trabalho com a leitura argumentativa selecionamos como tema importante, atual e polêmico relacionado à área de tecnologia e sociedade o assunto da Inteligência Artificial (IA), mais especificamente o uso cotidiano e escolar do ChatGPT, que é uma IA generativa desenvolvida pela empresa Open AI, fundada em 2015 nos EUA por Sam Altman e Elon Musk e que tem rendido bastante discussão na sociedade e em especial no meio educacional. Essa ferramenta foi lançada em 30 de novembro de 2022 e disponibilizada de forma gratuita nessa primeira fase de teste e pesquisa de acordo com a empresa e já alcança quase cem línguas, inclusive no português do Brasil (onde foi disponibilizada em 13 de julho de 2022).

O ChatGPT está presente em quase todas as áreas da sociedade, incluindo educação. Segundo pesquisas realizadas na internet, a ferramenta tem sido alvo de polarização entre os especialistas das áreas da saúde, educação, jornalismo, entre outras, e dividido posicionamentos acerca do tipo de uso e já com decisões de proibição já na Itália que desperta a discussão para outros países. Percebemos que se trata de um assunto de relevância social porque já faz parte da vivência de grande parte dos nossos adolescentes e jovens brasileiros.

Na primeira etapa do Módulo Didático, a **problematização**, são identificadas situações ou questões reais que afetam a vida dos estudantes. É um momento de motivação ao *problema* ou *assunto em questão*. Sugere-se ao professor desenvolver um contexto de questionamentos, suscitando dúvidas e incitando a turma a buscar apoio para resolver o problema apontado. Nesta etapa, a orientação do nosso módulo é propor atividades didáticas que proporcionem aos estudantes a sua participação efetiva mediante a discussão das ideias prévias do que eles já conhecem acerca do tópico selecionado, bem como o estímulo à busca de novos conhecimentos para dirimir dúvidas e a solução das questões apresentadas. Para isso, apresentamos dois textos para a atividade de pré-leitura. O primeiro é um anúncio publicitário retirado de uma página da internet da instituição de ensino IESB e uma charge retirada da página da internet do jornal Araranews.

Na segunda etapa do Módulo Didático, a **organização dos conhecimentos**, é onde ocorre a pesquisa mais aprofundada sobre o tópico em questão. As atividades aqui propostas serão desenvolvidas dois textos: o primeiro, um vídeo do YouTube no Canal da BBC News e o segundo, uma notícia retirada do G1. As propostas de atividades nesta etapa do Módulo Didático se relacionam à compreensão leitora que de fato se processa no momento da leitura. Fomentamos na primeira etapa a mobilização do conhecimento prévio do estudante durante a

pré-leitura a fim de preparar o terreno para a parte seguinte que é o da compreensão propriamente dita. A etapa anterior- a problematização- mobiliza estratégias que permitem situar o leitor/aluno para que ele possa estar munido de informações que possam sustentá-lo na postura de assunção de leitor ativo e assumir o papel de um leitor proficiente. É nesse momento de compreensão leitora que o estudante age com dinamismo ao estar envolto dessa tarefa complexa que é entender o texto.

Por fim, a terceira etapa do Módulo Didático – **a aplicação dos conhecimentos**; nesta fase são realizadas as atividades de sistematização que estão a serviço de novas aprendizagens, mas também poderá ser destinada à retomada do que foi construído a fim de promover uma autoavaliação, por exemplo, ou uma avaliação coletiva. Apresentaremos a seguir uma síntese do nosso Módulo Didático, contendo as três etapas de elaboração, bem como definindo os objetivos didáticos e comunicativos, o conteúdo, o tipo de recursos e materiais a fim de que o professor possa visualizar e compreender o projeto do módulo em sua totalidade.

Em seguida ao quadro síntese, detalharemos as atividades de cada etapa, contendo as questões voltadas apenas ao Eixo leitura bem como o comentário sugestionando cada ação a ser desenvolvida pelo professor junto ao aluno. Não elaboramos aqui apenas um roteiro de leitura, mas questões com reflexão para o estudante acerca da temática em discussão e também a proposta do percurso que o professor poderá realizar na condução da atividade. Caso haja necessidade, poderá ser desenvolvida e adaptada outras questões ficando a critério do docente.

Quadro 1 – Síntese do Módulo Didático

ETAPA	TIPO DE ATIVIDADE	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	OBJETIVOS DIDÁTICOS	CONTEÚDO DE LEITURA ARGUMENTATIVA	MATERIAL DIDÁTICO	RECURSO	DURAÇÃO PREVISTA
ETAPA 1 – PROBLEMATIZAÇÃO	Atividades de pré-leitura: Questionamentos sobre Inteligência Artificial a partir do anúncio publicitário sobre o ChatGPT	Proporcionar momentos de reflexão sobre o assunto a ser tematizado	Discutir com os estudantes sobre o conceito de Inteligência Artificial	Levantamento de hipóteses Elaboração de questões	Texto I: Anúncio Publicitário sobre o ChatGPT	Texto impresso	1 hora/aula
	Pesquisa no laboratório de informática ou pelo celular sobre ChatGPT	Promover espaços para realizar a atividade de pesquisa	Realizar uma pesquisa e identificar as características do gênero compreendendo que o texto suscita um assunto em questão	Formas de discussão presentes na sociedade	Texto virtual	Laboratório de Informática	1 hora/aula
	Pré-leitura Análise comparativa entre os textos nos aspectos das ideias e dos gêneros; Identificar o assunto polêmico a ser tratado no texto	Desenvolver a capacidade de argumentar e contra-argumentar	Identificar opiniões distintas/semelhantes entre o texto I e II Construir argumentos contrários ou a favor de uma determinada opinião.	Identificação e avaliação de ponto de vista Formas de discussão presentes na sociedade	Texto II: Tirinha ChatGPT	Laboratório de Informática Cópias do texto impresso	2 horas/aula
ETAPA	TIPO DE ATIVIDADE	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	OBJETIVOS DIDÁTICOS	CONTEÚDO DE LEITURA ARGUMENTATIVA	MATERIAL DIDÁTICO	RECURSO	DURAÇÃO PREVISTA
ETAPA 2 –	Atividade de leitura	Realizar discussão sobre o ChatGPT	Identificar um tema polêmico		Texto I:	Laboratório de Informática	4 horas/aula

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	Conversação sobre os tipos de argumentos presentes no texto a partir do assunto em questão para possibilitar a identificação dos diversos tipos de argumentos e conceito sobre o <i>assunto em questão</i> .		Identificar opiniões e posicionamentos contrários e favoráveis sobre o assunto tematizado Ser capaz de posicionar-se a partir do assunto em questão Melhorar as capacidades de expressar argumentos e contra-argumentos	Diferença entre opinião e opinião justificada Diferença entre assunto e assunto em questão	Reportagem em áudio no Canal do Youtube da BBC News ou o texto impresso	Celular	
	Reconhecimento de uma opinião favorável ou contrária sobre o <i>assunto em questão</i> . Leitura compartilhada do texto	Promover espaços para realização de leitura compartilhada para discussão do texto	Identificar os tipos de argumentos no texto Emitir opinião acerca da polêmica. Identificar e compreender as características do gênero em estudo.	A natureza da argumentação Construção e expressão do argumento e do contra-argumento	Texto II: Gênero notícia com o assunto sobre o ChatGPT	Cópia do texto Celular Laboratório de informática	4 horas/aula
ETAPA	TIPO DE ATIVIDADE	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	OBJETIVOS DIDÁTICOS	CONTEÚDO DE LEITURA ARGUMENTATIVA	MATERIAL DIDÁTICO	RECURSO	DURAÇÃO PREVISTA

ETAPA 3 – APLIC AÇÃO DO CONHE CIMEN TO	Atividade em grupo para pesquisa e socialização de textos diversos que tratam do assunto em questão.	Realizar e socializar uma pesquisa sobre os gêneros que tratam da temática em estudo	Melhorar as capacidades de expressar argumentos e contra-argumentos	Temáticas de textos argumentativos que tratam do assunto em questão	Textos de gêneros diversos a partir da pesquisa dos estudantes	Laboratório de informática/internet	2 horas/aula
---	--	--	---	---	--	-------------------------------------	--------------

ETAPA I – PROBLEMATIZAÇÃO

ATIVIDADE I

Figura 1 - Anúncio publicitário IESB



Fonte: <https://www.iesb.br/noticias/iesb-entrevista-a-inteligencia-artificial-chatgpt-veja-o-que-descobrimos/>

Como atividade de pré-leitura voltada à problematização da temática escolhida para o Módulo Didático, apresentamos as seguintes perguntas para discussão em sala de aula:

- 1) Você já ouviu falar em ChatGPT? Caso a sua resposta seja positiva, nos conte um pouco do que sabe. Caso seja negativa, poderá em alguns instantes fazer uma busca rápida para conhecer neste momento minimamente sobre o assunto.
- 2) Você já usou ou usa o ChatGPT? Se sim, qual sua opinião? É útil, confiável? Se ainda não usou, poderemos fazer um teste para saber se gosta, se é prático e útil? Se sim, poderá acessar rapidamente o espaço virtual e terá um tempo para a tarefa. Essa proposição poderá ser desenvolvida com a ajuda do colega que já utilizou ou com o professor.
- 3) Qual é a relação das mãos apresentadas no texto com o assunto Inteligência Artificial?
- 4) O corpo do texto do anúncio apresenta um questionamento que poderá suscitar diferentes posicionamentos quanto aos argumentos, podendo estes serem contrários ou favoráveis. E você, acredita que o ChatGPT poderá substituir as pessoas? Qual seu ponto de vista?

Esses tipos de perguntas da pré-leitura apresentam como objetivo ativar os conhecimentos prévios do estudante, pois é de suma importância incentivar e estimular o que os estudantes já sabem. Se eles ouvirem falar pouco sobre o tema é importante também o professor promover uma condução sobre as ideias do texto estabelecendo previsões sobre o mesmo através de perguntas, pois segundo Solé (2012 [1998], p. 110) “Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também- talvez sem terem essa intenção- conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre o assunto”.

ATIVIDADE II

Figura 2 - Tirinha ChatGPT



Fonte: <https://araranews.net/rolando-christian-coelho-13-02-2023-pt-catarinense-ainda-aguarda-definicoes/> (2023).

Para reiterar a primeira proposta de atividade de problematização, escolhemos a tirinha, cuja perspectiva apresenta um aprofundamento reflexivo sobre o uso do ChatGPT proporcionando uma discussão mais direcionada com foco na perspectivação do assunto. Assim como na proposta anterior, nosso módulo propõe desenvolver estratégias de forma que o estudante tenha acesso ao texto. Poderá ser utilizada outro gênero para essa etapa. Se os estudantes tiverem acesso à internet por meio do próprio celular ou laboratório de informática, o professor poderá solicitar que os mesmos façam a busca de maneira individual ou coletivamente. Assim como nas questões anteriores, essa atividade reforça a discussão do assunto em questão:

1) Nos dois textos, os autores do anúncio e o da tirinha defendem a mesma opinião sobre o ChatGPT? Por quê?

2) Em seu ponto de vista, qual dos dois textos apresenta informações mais completas sobre o ChatGPT? Como você argumentaria a sua resposta?

3) Qual dos dois textos apresenta o questionamento de maneira mais reflexiva ao ponto de suscitar em nós um posicionamento, por exemplo? Escolhendo o texto, você concorda com o posicionamento do autor? Por quê?

Nesta última questão, sugerimos que o professor, se desejar, retome ao texto I para que o aluno perceba que há mais informações não porque o texto apresenta um discurso maior, mas principalmente pelo objetivo e funcionalidade do gênero. Poderá ainda ser desenvolvido um trabalho de caracterização dos textos trabalhados para que o aluno compreenda que são textos com objetivos diferentes. Além disso, é necessário também que o professor suscite o estudante a estabelecer relações conceituais, por exemplo, quando o texto II apresenta uma explicação sobre o que é o ChatGPT. Para isso, propomos a seguinte pergunta:

4) Observe atentamente o diálogo entre as personagens: No primeiro quadrinho, o segundo menino se entusiasma ao receber a resposta. Age de forma positiva e, em seguida, sugere uma pergunta. Como ele ficou após receber a resposta? Quais elementos confirmam ou justificam a sua resposta?

É importante que os estudantes percebam que há alguns elementos não-linguísticos, como a expressão facial do menino ao receber a resposta dada pelo colega, que são indispensáveis ao entendimento da questão a ser trabalhada.

5) Quais sentimentos, positivos ou negativos, foram despertados em você ao ler a resposta dada pela primeira personagem, observando a expressão do segundo quando ele diz que a humanidade não será mais necessária? Indique no mínimo dois.

6) Vamos relacionar a resposta dada pelo primeiro garoto no segundo momento da tirinha. Poderíamos afirmar que ela responde à pergunta feita no corpo do anúncio publicitário-texto I? Responda justificando.

As questões apresentadas poderão fomentar uma discussão que já antecipa um assunto em questão, porém nesse momento, sugerimos que o professor não necessitará trazê-la à etapa pois é um momento de preparação do campo reflexivo para que os alunos possam construir conceitos sobre o assunto abordado os dois textos, conceito sobre o ChatGPT, contato com gêneros discursivos diferentes que abordam o mesmo assunto conduzindo o estudante a refletir sobre as diversas perspectivas que poderá construir em torno do que está sendo discutido. É

importante a discussão para viabilizar aspectos trazidos pelos alunos de forma que essa construção abranja espaços não apenas individuais, mas também coletivos. Desses dois textos já podemos antecipar informações acerca do assunto em questão que é “O ChatGPT (a inteligência artificial) é uma ameaça à humanidade”?

Para o desenvolvimento dessa primeira etapa, o professor poderá disponibilizar o quantitativo de aproximadamente seis aulas por se tratar da modalidade do ensino médio com a possibilidade de fluir uma discussão mais aprofundada no momento da mobilização das perguntas até mesmo porque em se tratando de um assunto ainda em estudo e discussão no Brasil.

ETAPA II- ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

ATIVIDADE I

A atividade sugerida nesta etapa pretende promover estratégias de leitura que possam viabilizar um melhor caminho para que a compreensão leitora possa ser processada pelo aluno de maneira que este construa o processo e assuma o papel com eficácia de um leitor ativo, segundo aponta Solé (2012 [1998], p. 116):

Para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto; também vimos que algumas características do texto – a superestrutura ou tipo de texto, sua organização, alguma marcas, etc. -, assim como os títulos as ilustrações que às vezes os acompanham e as informações abordadas pelo professor, por outros alunos e pelo próprio leitor, constituíam o “material” que gerava essas hipóteses ou previsões. Estas previsões, antecipações, ou seja, lá o que for, devem ser compatíveis com o texto ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece.

Vimos então que há todo um esquema de planejamento que organiza as estratégias metodológicas por parte do professor para encaminhar o estudante nesse processo de organização do conhecimento durante a leitura do texto a fim de garantir a construção desse momento. O papel do professor é indispensável durante todo o desenvolvimento da atividade; a forma como ele conduz o trabalho desde a escolha do material será decisivo para que o aluno compreenda o objetivo dessa etapa. Como ainda suscita Solé (2012 [1998], p. 116):

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Um primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm que assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional.

Para promovermos esse percurso pedagógico, optamos por escolher textos cujos gêneros podem possibilitar aos estudantes do ensino médio informações com um potencial mais amplo e de relevância social tratando um assunto polêmico pois gira em torno de uma questão argumentativa sobre o ChatGPT e promove uma discussão que é de extrema importância não apenas como conteúdo no ensino de argumentação, mas porque mobiliza um assunto em questão que compromete a tomada de decisão e posicionamentos do estudante enquanto cidadão. Para isso, a escola precisa estar preparada para ocupar o lugar central em que conduz

o aluno a enxergar-se como esse ser social responsável e seguro pelo seu lugar de fala. E a leitura argumentativa poderá promover esses espaços desde quando também o professor se reconheça como leitor ativo e construtor dessas práticas leitoras.

Nesta etapa, por necessitar de um aprofundamento maior do planejamento didático pelo professor, bem como uma quantidade de aulas superior à etapa anterior do módulo é importante que as estratégias de atividades contemplem: jogos, pesquisa, leitura de textos de variados gêneros, entre outros, visando o processo de compreensão leitora do aluno a partir de vivências de situações do uso social de diferentes práticas de linguagem que potencializam as capacidades argumentativas dos estudantes. Nesta fase, optamos pela leitura de gêneros diferentes por se tratar de um assunto cuja discussão ainda é recente em nosso país. A primeira atividade será com o vídeo retirado do canal do YouTube:

Figura 3 - Capa da reportagem



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=oJYrXb0KB04&t=177s> (2023).

1- O vídeo selecionado apresenta o áudio de uma reportagem realizada por Shin Suzuki publicada pelo Canal BBC News no YouTube. O título da reportagem já coloca para o leitor uma questão: A partir do tema que estamos discutindo e por meio das leituras já desenvolvidas, qual é o seu posicionamento acerca do assunto em questão? “O ChatGPT pode ser considerado uma ameaça?”.

Nesta primeira pergunta acerca do assunto em questão é importante o professor construir junto ao estudante um conceito mínimo do que é um assunto em questão. Não é sobre o que está sendo discutido apenas ou de se responder a um determinado questionamento argumentando contra a favor de algo com vistas a uma interação argumentativa como a que desenvolvemos com assuntos comuns em nosso cotidiano, mas sim de realizar uma leitura

crítica acerca do que está sendo tematizado sob a ótica dos dissensos, para provocar posicionamentos e tomada de decisões em relação aos argumentos sob diferentes perspectivas.

Em primeira instância, uma das principais capacidades argumentativas que o estudante precisa ampliar ou desenvolver com a proposta dessa atividade é “*Tratar um tema polêmico por meio de diferentes perspectivas*”, pois ao ter clareza sobre o assunto em questão de um determinado texto, já se inicia essa construção de compreensão leitora que se desenvolverá a partir da atividade em proposição.

As questões seguintes poderão ser realizadas com o estudante a fim de que o mesmo identifique as diferentes vozes que aparecem no texto, bem como fazê-lo tomar um posicionamento.

- 1 As opiniões que estão sendo apresentadas no texto defendem o mesmo posicionamento?
- 2 As vozes que aparecem no texto respondem de forma mais positiva ou negativa ao questionamento inicial “ChatGPT é uma ameaça”? E você, considera o ChatGPT uma ameaça? Por quê?
- 3 Qual é o argumento que sustenta de forma mais clara no texto uma tendência desfavorável e preocupante sobre a utilização ChatGPT na área da educação? Você concorda com esse argumento? Por quê?
- 4 A reportagem não emite uma opinião direta acerca do assunto em questão. Porém, em um dado momento, há um posicionamento do repórter em que podemos caracterizar como tendencioso ao fato de que o ChatGPT pode ser uma ameaça à educação. Que argumento é esse?

Em todas essas questões e no decorrer da proposta deste módulo, sugerimos que o professor deixe claro os objetivos de leitura que pretende alcançar junto aos estudantes; durante a execução da atividade, realizar as intervenções necessárias para que os mesmos compreendam esse qual é o propósito da leitura planejada. Para isso, poderá ser realizada a estratégia de uma leitura compartilhada/coletiva como o próprio Módulo Didático sugere, assim como afirma Solé (2012 [1998], p. 117-118):

[...] é fundamental que as tarefas de leitura compartilhada, cujo objetivo é ensinar as crianças a compreender e controlar sua compreensão, se encontrem presentes na leitura desde os seus níveis iniciais, e que os alunos se acostumem a resumir, a fazer perguntas, a resolver problemas de compreensão a partir do momento em que começam a ler algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem à leitura que outros fazem para eles. Desta forma, aprenderão a assumir um papel ativo na leitura e na aprendizagem.

ATIVIDADE II

Figura 4 - Capa de notícia



Fonte: <https://g1.globo.com/pr/parana/especial-publicitario/unioPET/opet-inovacao-em-rede/noticia/2023/06/05/oportunidade-ou-ameaca-a-polemica-em-torno-do-chatgpt.ghtml> (2023)

A segunda atividade de leitura é com uma notícia da página da internet do G1, cujo link está disponível abaixo da imagem e poderá ser acessado diretamente da internet ou o professor poderá fazer a impressão do texto e distribuir aos estudantes em dupla ou individualmente. Pode-se realizar a proposta de uma roda de leitura compartilhada para a discussão do assunto em questão já iniciado na atividade anterior, porém ampliando o nível de complexidade para que os estudantes compreendam melhor o assunto ou recuperem algumas lacunas deixadas pela atividade anterior. As questões propostas abaixo deixam claro que o estudante precisa posicionar-se acerca do assunto tematizado, assumir um lugar de fala analisando as diversas vozes e posicionamentos também presentes nos dois textos.

É importante mobilizar os estudantes a perceberem que o assunto em questão a ser perspectivado faz parte de uma demanda social, do seu cotidiano inclusive, por mais que muitos demonstrem não conhecer sobre o mesmo; neste sentido, o aluno tem a oportunidade de reconhecer-se como um sujeito reflexivo e autônomo, tomando parte dos problemas existentes ou de situações que necessitam da sua intervenção, como aponta Azevedo e Freitag (2020, p. 112):

No caso de o estudante ser concebido como um sujeito ativo, as atividades precisam possibilitar o fazer (participar efetivamente de alguma produção) – por exemplo: conduzir uma experiência [...], investigar fontes históricas, elaborar mapas conceituais, realizar uma apresentação oral acerca de um estudo prévio etc. – e o pensar acerca das próprias aprendizagens [...], isto é, será indispensável saber o que se quer que os estudantes façam a partir da prática realizada.

As questões a seguir, como proposta de compreensão leitora, atuam no campo da reflexão pois o eixo contemplado é a prática de leitura, de forma específica a leitura argumentativa como já temos explicitado.

- 1 Os textos apresentados no link da figura 5, o áudio do You Tube e a notícia aqui apresentada nesta atividade, têm uma semelhança temática? Qual é o principal elemento que você destacaria para justificar o seu argumento?
- 2 As opiniões defendidas no segundo texto são semelhantes à do primeiro (o áudio do YouTube)? Por quê?
- 3 Dos posicionamentos assumidos pelas vozes presentes no texto II, com qual você concorda? Por quê? Se não concorda com nenhum dos que foram apresentados, qual seria a sua opinião?
- 4 Dos textos apresentados nesta proposta de exercício, qual deles você considerou mais claro quanto à linguagem e às ideias para o processo de sua compreensão? Por quê? Posicione-se.

Propomos nesta etapa de análise os diversos elementos que estão presentes nos textos das atividades, entre eles: as características dos gêneros, finalidade, os elementos linguísticos e semânticos que também são indispensáveis à construção de conceitos mínimos que auxiliam na compreensão leitora. As estratégias de leitura quando utilizadas de forma clara, inclusive apresentando-as aos estudantes podem auxiliá-los a identificar no final da atividade lacunas de compreensão que podem ser socializadas com o professor que, em seguida, desenvolverá uma rota para tentar recuperar o que não foi construído com eficácia.

Para o desenvolvimento desta segunda etapa, sugerimos ao professor disponibilizar o maior quantitativo de aulas, pois é o momento em que se aprofunda o tema em estudo. Neste caso, esta proposta poderá ser desenvolvida em aproximadamente quatro aulas, pois o assunto a ser perspectivado é algo que, sendo ainda um pouco desconhecido, poderá dispensar uma atenção maior em relação ao conhecimento de alguns conceitos a serem apreendidos.

ETAPA III- APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

ATIVIDADE I

Para essa etapa poderá por ser proposta a seguinte atividade:

- 1 O professor poderá solicitar que os estudantes em grupo pequenos pesquisem textos como charge, vídeos, tirinhas, entre outros gêneros, sobre o assunto em questão que foi tematizado pelo módulo. Eles poderão apresentar o texto através da exposição do recurso data show ou qualquer recurso que seja visualizado pelos colegas da turma. Esta proposta precisa ser planejada pelo professor apresentando os objetivos de socialização pelos estudantes, em que estes consigam ter um tempo para pesquisar o material e consigam extrair do gênero pesquisado as vozes e os posicionamentos presentes nas ideias do texto.

Com esta atividade, o professor tem a oportunidade de verificar se o aluno conseguiu compreender acerca da identificação de opiniões diferentes, de que forma o mesmo identificou quando um argumento é um consenso ou um dissenso a respeito do assunto em questão. Por fim, o professor verificará também que as atividades propostas com a prática de linguagem com o eixo leitura a partir da leitura argumentativa no ensino da argumentação como prática social de linguagem diverge do que tradicionalmente encontramos como ensinar argumentação através das redações dissertativas como já discutido no decorrer dessa pesquisa, utilizando a leitura apenas para o acúmulo de ideias com vistas a essa produção, como afirma Azevedo (2015, p. 111):

Formar leitores proficientes, capazes de lidar com a pluralidade de sentidos, é formar sujeitos com condições para construir sentidos que são atualizados a cada circunstância enunciativa. Dessa forma, os estudantes podem compreender que não é o texto que determina as leituras, não há leitura literal, nem é possível existir um leitor uno, coerente, pois os sujeitos são formados a partir de vivências muito diferentes, leituras variadas, relações sociais inéditas que, certamente irão impactar os sentidos que serão construídos a partir de um texto.

Tentamos aqui propor um trabalho que colabore com práticas metodológicas em que as atividades de práticas de linguagem voltem-se para a sistematização do ensino da língua portuguesa numa perspectiva discursiva em que o estudante compreenda que as atividades linguísticas que ele desenvolve na escola não estão alheias às práticas de linguagem vividas por ele em sociedade.

FINALIZANDO

O Módulo Didático apresentado aos colegas professores foi desenvolvido a partir de inúmeras reflexões teóricas a fim de contribuir com mais um material didático-pedagógico a ser utilizado e também inspirado, quem sabe, para que a proposta com outros projetos individuais ou coletivos sejam efetivados.

Durante todo o percurso tentamos disponibilizar através do nosso objeto de estudo que é a Leitura Argumentativa no ensino de argumentação como prática social de linguagem, elementos de práticas leitoras que possam continuar ressignificando o ensino da língua portuguesa por meio de práticas de leitura que fomentam as práticas discursivas vivenciadas pelo estudante do ensino médio nos mais diversos contextos sociais nos quais os mesmos estão inseridos.

Que possamos repensar todos os dias que o papel da argumentação ultrapassa os muros da escola e que muito mais além que um conteúdo de ensino é um objeto de aprendizagem que se integra a nossa vida como elemento social, cultural e de autonomia enquanto sujeitos que precisam tomar e assumir um lugar de fala e de identidade. Em suma, que você professor possa utilizar esse Módulo Didático com seus estudantes e que os mesmos possam continuar ampliando as aprendizagens de compreensão leitora no tocante ao ensino da argumentação na perspectiva que aqui foi apresentada.

REFERÊNCIAS

ALVES LIMA, Sheyla Fabricia. As capacidades argumentativas como objeto de ensino da argumentação. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 22, n. 2, p. 154-174, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47369/eidea-22-2-3484>

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Concepção de leitura no livro didático e as atividades de compreensão de texto. *In*: FREITAG, Raquel Meister Ko.; DAMASCENO, Taysa (Orgs.). **Livro Didático: Gramática, leitura e ensino de língua portuguesa**. São Cristóvão: EDUFS, 2015. p. 103-111.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Como desenvolver capacidades argumentativas: Guia teórico-prático para professores de educação básica**. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/359113167>. Acesso em: 10 jun. 2022.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. Módulo didático. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático**. Campinas: Pontes, 2020. p. 99-119.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; REIS, Louriane Ribeiro; MONTE, Nadija Santos. Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 108-131, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/186499>. Acesso em: 17 mar. 2022.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; SANTOS, Maristela Félix dos; CALHAU, Soade Pereira Jorge; LEAL, Vanesca Carvalho; PIRIS, Eduardo Lopes. **Ensino de Argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos**. Campinas: Pontes, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021 [1996].

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Discursividade e Perspectivas**. Questões de Argumentação. Coimbra: Grácio Editor, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp; Brasília, 2005.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

PIRIS, Eduardo Lopes; CALHAU, Soade Pereira Jorge. Ensino de argumentação por meio de assembleias de classe: planejamento de uma prática de linguagem. *In*: SÁ MARTINS, Ana Patrícia; KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de (orgs.). **Letramentos e argumentAÇÃO**: questões conceituais e de ensino. Campina: Pontes, 2021. p. 143-165.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.