

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS**

DANIELA CRISTINA TEIXEIRA DA SILVA

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO
SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO PARA
O EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

MARIANA

2024

DANIELA CRISTINA TEIXEIRA DA SILVA

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO
SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO PARA
O EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Português do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português.

Prof.^a Orientadora: Dr.^a Ada Magaly Matias Brasileiro

MARIANA

2024

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586o Silva, Daniela Cristina Teixeira da.

O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa [manuscrito]: um estudo sobre as contribuições da argumentação no ensino médio para o exercício da cidadania. / Daniela Cristina Teixeira da Silva. . - 2024. 54 f.: il.: tab..

Orientadora: Profa. Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Letras Português

1. Oratória. 2. Projeto Didático de Gênero. 3. Ensino médio. 4. Língua portuguesa. I. , . II. Brasileiro, Ada Magaly Matias. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 811.134.3

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana Matias Felício Soares - SIAPE: 1.648.092



FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniela Cristina Teixeira da Silva

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa: um estudo sobre as contribuições da argumentação no Ensino Médio para o exercício da cidadania

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras-Português.

Aprovada em 29 de setembro de 2024.

Membros da banca

Dr^a Ada Magaly Matias Brasileiro - Orientadora (UFOP)

Dr^a Fernanda Santana Gomes - Avaliadora (UFOP)

Ada Magaly Matias Brasileiro, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 09 /10/24.



Documento assinado eletronicamente por **Ada Magaly Matias Brasileiro, VICE-DIRETOR(A) DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**, em 09/10/2024, às 06:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0791751** e o código CRC **89C5EC63**.

Dedico este trabalho ao meu tio Patrik. Embora não esteja mais conosco, espero que esteja olhando por mim e que sinta orgulho. “Bença, tio!”

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder sabedoria e forças diante das adversidades enfrentadas ao longo da graduação e da vida.

À professora Ada, minha orientadora, por acreditar no meu projeto e, principalmente, por sua paciência e dedicação durante todo o processo.

À minha avó, por me tornar a pessoa que sou hoje e por sempre me incentivar a seguir os meus sonhos.

Aos meus pais, Daniela e Valdemir, por abdicarem de suas próprias realizações para que eu pudesse chegar até aqui.

Às minhas tias, Adegmar, Leci e Ana Paula, por todo o amparo emocional, tornando o processo mais leve.

Às minhas grandes e melhores amigas, Naynay, Bia e Sol, por serem meus alicerces em diversos momentos da graduação. Jamais chegaria até aqui sem o apoio de vocês.

Aos meus lares, Bem Te Vi e Vemkveiras, por me acolherem no início desse processo de mudança e por me apoiarem durante todo o percurso.

Ao Matheus, por todo o apoio durante a realização deste trabalho, o qual não seria possível sem você.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Ouro Preto, especialmente aos professores do Departamento de Letras, que me proporcionaram a oportunidade de chegar até aqui. Espero honrar seus ensinamentos.

“O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica.” (Freire, 1967, p. 26)

RESUMO

O presente trabalho investiga as contribuições do ensino da argumentação no Ensino Médio para a formação de sujeitos ativos e críticos na sociedade, utilizando o Projeto Didático de Gênero (PDG) como abordagem pedagógica central. O objetivo é demonstrar as dinâmicas possíveis para o ensino e a aprendizagem da argumentação, visando capacitar os alunos a exercerem sua cidadania de forma crítica e formativa, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A pesquisa bibliográfica do estudo incorpora contribuições teóricas sobre práticas argumentativas, o ensino de argumentação e o desenvolvimento do PDG. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e é caracterizada como explicativa e metodológica, uma vez que, além de esclarecer os processos inerentes ao ensino de habilidades argumentativas, também investe na apresentação de um projeto de ensino que integra gêneros discursivos orais, escritos e multimodais, em situações reais de aprendizagem. Como resultado, foi possível identificar as potencialidades do PDG para a prática pedagógica, destacando sua capacidade de integrar diferentes gêneros discursivos e promover uma abordagem contextualizada para o ensino da argumentação.

Palavras-Chave: Argumentação; Projeto Didático de Gênero; Ensino Médio; Língua Portuguesa; Ensino Socialmente Situado.

ABSTRACT

The present work investigates the contributions of teaching argumentation in high school to the formation of active and critical subjects in society, using the Gender Didactic Project (PDG) as a central pedagogical approach. The objective is to demonstrate the possible dynamics for teaching and learning argumentation, aiming to enable students to exercise their citizenship in a critical and formative way, both inside and outside the school environment. The bibliographical research incorporates theoretical contributions on argumentative practices, teaching argumentation and the development of the PDG. The research adopts a qualitative approach and is characterized as explanatory and methodological, since, in addition to clarifying the processes inherent to teaching argumentative skills, it also invests in the presentation of a teaching project that integrates oral, written and multimodal discursive genres, in real learning situations. As a result, it was possible to identify the potential of the PDG for pedagogical practice, highlighting its ability to integrate different discursive genres and promote a contextualized approach to teaching argumentation.

Keywords: Argumentation; Gender Didactic Project; High School; Portuguese language; Socially Situated Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Tipos de argumentos quase-lógicos	21
Quadro 2 - Falácias não formais	23
Quadro 3- Modelo didático de gênero	31
Quadro 4– Modelo didático de gênero - Post.....	33
Quadro 5 – Modelo didático de gênero - Vídeo	35
Quadro 6 – Modelo didático de gênero - Comentário	36
Quadro 7 – Modelo didático de gênero - Roda de conversa.....	37
Quadro 8 – Plano de desenvolvimento do gênero post.....	39
Quadro 9 – Plano de desenvolvimento do gênero vídeo.....	41
Quadro 10 – Plano de desenvolvimento do gênero comentário	43
Quadro 11 – Plano de desenvolvimento do gênero roda de conversa.....	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 Concepções de língua(gem) como interação e de ensino de língua na perspectiva sociointeracionista	14
2.2 Argumentação: uma abordagem histórico-conceitual	15
2.3 Argumentação como objeto de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.....	17
2.3.1 Tipos de argumentos e estratégias argumentativas.....	20
2.4 O projeto didático de gênero: entre as diversas possibilidades de planejamento didático	26
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
3.1 Caracterização da metodologia da pesquisa	30
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da língua como uma atividade intrinsecamente ligada à interação social é fundamental para uma abordagem educacional eficaz. Conforme salienta Bakhtin (2000), a linguagem não é apenas um meio de expressão individual, mas, essencialmente, um instrumento de comunicação que se desenvolve e adquire significado no contexto das interações sociais. Essa perspectiva destaca a importância de considerar a língua não como uma entidade isolada, mas como um fenômeno ativo moldado pelas relações entre os indivíduos e as comunidades em que estão inseridos.

Nessa circunstância, considerando que o ensino de Língua Portuguesa está intimamente ligado à concepção de língua subjacente aos processos educacionais vivenciados entre professores e estudantes, tornou-se relevante pensar o lugar que esse objeto ocupa dentro dessa disciplina. Desta forma, a ótica apresentada por Antunes (2003) se destacou ao enfatizar que o ensino da Língua Portuguesa deve ser concebido como uma prática socialmente situada. Isso demandou reconhecer que a aprendizagem da língua não se limita apenas à apreensão de regras gramaticais, mas envolve a percepção e a aplicação desse princípio.

Embora nós, como profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, digamos ter consciência da relevância dessas concepções, a realidade da educação no Brasil nem sempre consegue integrar conteúdos socialmente relevantes nas práticas educacionais. No que se refere ao ensino da escrita argumentativa, por exemplo, Brasileiro (2003) afirma que, apesar da mudança no tratamento da redação, muitas escolas de Educação Básica ainda não adotaram essa perspectiva da escrita como processo interativo, mantendo uma abordagem artificial, que incentiva os alunos a reproduzir modelos de textos escolares com funções sociais extremamente limitadas. Além disso, algumas instituições de ensino introduzem o trabalho com a redação apenas no 3º ano do Ensino Médio e somente como um treinamento (Barbosa, 2023), justamente no momento em que os alunos enfrentam pressões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos vestibulares. Isso aumenta a ansiedade e dificulta a produção textual, resultando em um desperdício de tempo escolar e negligenciando outros conteúdos relevantes. Focando especificamente no ensino da argumentação, objeto deste estudo, observou-se uma tendência das instituições em restringir o seu ensino aos padrões exigidos nos exames de seleção para as universidades.

Nessa mesma direção, Koch (2000) já argumentava que esse modelo de ensino apresenta desafios, na medida em que resulta em um apagamento de outros modelos argumentativos,

restringindo o desenvolvimento argumentativo dos alunos ao ambiente escolar. Ela destacou a importância da adoção de outros modelos no ensino da argumentação no Ensino Médio, introduzindo-se, por exemplo, gêneros orais e multimodais, visto que a argumentação desempenha um papel crucial no fomento de uma postura crítica e reflexiva, essencial para o exercício pleno da cidadania. De fato, essa habilidade não apenas estimula a capacidade de articular ideias de maneira lógica e persuasiva, mas também fortalece as habilidades comunicativas e incentiva a análise cuidadosa de diferentes perspectivas e o desenvolvimento de opiniões embasadas. Por meio da prática da argumentação, os indivíduos desenvolvem a capacidade de questionar e defender suas ideias de maneira construtiva, o que contribui para a formação de cidadãos informados e críticos, capazes de participar ativamente no debate público, favorecendo a ocupação de novos espaços (Koch, 2000).

Nesse sentido, tornou-se essencial refletir sobre maneiras de instigar os educadores por meio de estratégias viáveis no atual cenário das instituições de Ensino Médio brasileiras, incentivando-os a dedicar-se a dinâmicas pedagógicas fundamentadas em gêneros argumentativos que transcendam o escopo puramente relacionado à redação do ENEM. Assim, coube-nos questionar: quais formas de ensinar e aprender argumentação no Ensino Médio têm potencial para contribuir para a formação de um sujeito ativo e crítico no exercício da cidadania?

Tal contexto sinalizou alguns equívocos que mereceram destaque. O primeiro deles foi a suposição de que ensinar a redação do ENEM é o bastante para trabalhar efetivamente a argumentação. O segundo equívoco reside na crença de que é possível formar um cidadão ativo e crítico apenas por meio desse tipo de treinamento, negligenciando a importância da reflexão e da prática social que mobilizam outros gêneros do discurso, movimentos e saberes argumentativos. Esses equívocos constituem um desafio significativo que permeia tanto as concepções quanto às metodologias de ensino e aprendizagem da habilidade argumentativa.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destinada aos estudantes do Ensino Médio:

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, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. (Brasil, 2018, p. 477)

Nesse sentido, esta pesquisa se justificou pela necessidade de revisão dos métodos de ensino e aprendizagem de argumentação no Ensino Médio. O domínio dessa habilidade enriquece o progresso educacional dos estudantes e desempenha um papel essencial na formação de cidadãos ativos e críticos, reconhecendo a argumentação como uma ferramenta fundamental para o pleno exercício da cidadania em sociedades democráticas. O ensino da argumentação capacita os indivíduos a se expressarem, a avaliar informações e a participar construtivamente no debate público.

O interesse pela argumentação como objeto de pesquisa decorreu de uma análise de textos dissertativo-argumentativos de estudantes do Ensino Médio em uma escola pública na região dos inconfidentes, realizada no decorrer das práticas pedagógicas que vivenciei no programa de Residência Pedagógica (RP) no Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Essa análise revelou que os argumentos careciam de estrutura, fundamento e sustentação adequados para a tese defendida por eles. A lacuna identificada acentuou ainda mais a importância de uma estratégia competente no ensino de argumentação não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para capacitar os estudantes a expressarem suas ideias de maneira mais fundamentada e crítica.

Rocha (2016), ao aplicar um questionário a fim de verificar como os professores compreendem a relevância do ensino da argumentação, constatou que, embora os professores compreendam, em certa medida, a importância da argumentação, eles não procuram elaborar propostas didáticas que desenvolvam as habilidades argumentativas. Dessa forma, a aplicação prática desses métodos não apenas reforça o entendimento teórico dos professores, mas também oferece uma visão prática sobre como incorporar esses conceitos de maneira eficaz no Ensino Médio, capacitando os educadores a desenvolver habilidades argumentativas de maneira mais impactante nas salas de aula.

Além disso, a pesquisa tem potencial de desempenhar um papel expressivo no avanço do meio acadêmico, ao identificar e exemplificar estratégias pedagógicas que fornecem percepções significativas para o desenvolvimento de metodologias mais eficientes, influenciando as práticas educacionais. Este estudo também pode impactar a sociedade ao explorar metodologias capazes de promover o desenvolvimento argumentativo, o que pode capacitar cidadãos a compreender, analisar e participar construtivamente nas diversas situações cotidianas. Além de fornecer dados observacionais sobre o impacto do ensino de argumentação, o estudo tem o potencial de estimular a pesquisa interdisciplinar ao elucidar aspectos pedagógicos, discursivos e linguísticos,

enriquecendo o diálogo acadêmico e ampliando as compreensões sobre a formação de cidadãos críticos e participativos.

Em suma, a maneira como os métodos de ensino e aprendizado da argumentação são conduzidos no Ensino Médio, respaldada pelas exigências da BNCC, revelou-se essencial. O domínio dessas habilidades não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico, mas também tem potencial de desempenhar um papel crucial na formação de sujeitos alinhados aos princípios democráticos e éticos da sociedade. A lacuna observada na argumentação dos estudantes durante a atividade conduzida por mim, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, em Mariana, destacou a urgência de uma forma de ensino eficiente dessas competências argumentativas, bem como trouxe à tona algumas experiências que tive, tanto como estudante de Ensino Médio quanto como professora em formação.

A elaboração deste trabalho norteou-se pelo objetivo geral de demonstrar formas de ensinar e aprender argumentação no Ensino Médio de modo a contribuir para a formação de um sujeito ativo e crítico no exercício da cidadania. Para o alcance desse objetivo mais amplo, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) explicitar os fundamentos teóricos de língua(gem) e argumentação que sustentam o trabalho de ensino da argumentação como prática social;
- b) explorar modelos e práticas argumentativas do ponto de vista teórico;
- c) identificar os gêneros argumentativos orais, escritos e multimodais e suas dimensões de ensino e aprendizagem;
- d) elaborar uma proposta didática contemplando gêneros argumentativos em suas estruturas composicionais, estilos e conteúdos temáticos.

Para demonstrar possíveis dinâmicas de ensino e aprendizagem da argumentação no Ensino Médio, buscando contribuir para a formação de um sujeito ativo e crítico na prática da cidadania, adotou-se uma abordagem qualitativa, dedicada à interpretação dos fenômenos e à atribuição de significados ao longo do processo de investigação, sem se ater a técnicas estatísticas. Além da pesquisa bibliográfica sobre o ensino de argumentação, foram incorporadas propostas de atividades argumentativas que envolvem gêneros do discurso orais, escritos e multimodais.

Todo o percurso e os resultados desta pesquisa são apresentados nesta monografia que, além desta introdução, apresenta outras quatro seções que respondem pela fundamentação e discussão teórico-conceitual da pesquisa; metodologia utilizada no estudo; apresentação e análise de um projeto didático de gênero e considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo estabelecer a base teórica que fundamenta a discussão sobre o ensino da argumentação no Ensino Médio e sua relevância para a formação cidadã. Serão abordados teorias e conceitos que embasam a prática pedagógica da argumentação, com ênfase no Projeto Didático de Gênero (PDG). Além disso, serão explorados conceitos de linguagem sob a perspectiva sociointeracionista, o processo histórico-cultural da argumentação, os tipos de argumentação e a integração dessas práticas no contexto escolar, sempre em diálogo com autores que discutem a importância de um ensino voltado ao desenvolvimento de competências argumentativas. Ao longo do capítulo, busca-se construir uma visão abrangente da relevância da argumentação para a formação cidadã e apresentar as perspectivas que fundamentaram a construção deste trabalho.

2.1 Concepções de língua(gem) como interação e de ensino de língua na perspectiva sociointeracionista

Os pressupostos desenvolvidos pelo círculo de Bakhtin, grupo de pensadores russos, no início do século XIX, contribuem de maneira significativa para os estudos desenvolvidos em numerosas áreas da Linguística. Como pontuam Molon e Viana (2012, p. 146), “o conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui alguns pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo.”. Tais pilares orientam a concepção de língua como interação. Costa-Hubes (2008), em busca de apresentar pressupostos que subsidiam o processo de formação progressiva em Língua Portuguesa, na região oeste do Paraná, apresenta como se dá a evolução da concepção de língua(gem) em uma perspectiva cronológica. Dessa forma, ela pontua que:

A noção de interação não é desta década. Na realidade, ela surgiu, como categoria de análise, nos anos de 1960. Porém, foi somente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 que a corrente teórica ganhou força no âmbito da Filosofia ou da Sociologia, a partir da influência e prestígio da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975)¹ do campo da Linguística. (Costa-Hubes, 2008, p. 105)

Além das contribuições do círculo de Bakhtin, é preciso lembrar das trazidas pelo psicólogo russo Vygotsky (1987). Ao buscar compreender que a relação entre pensamento e

¹ BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

linguagem também influencia a concepção interacionista da linguagem, uma vez que discorre sobre a construção do saber infantil, ele pontua que esta se dá através das interações sociais, sendo diretamente influenciada pelo meio no qual esse indivíduo se insere:

Isto conduz-nos a um outro incontestável fato de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança, como o demonstraram os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem. (Vygotsky, 1987, p. 54)

Dessa forma, fica evidente que, desde o início de nossas vidas, a interação social é pivô do nosso aprendizado, visto que já desenvolvemos saberes associados à linguagem, ainda que de forma inconsciente, antes de sermos inseridos no ambiente escolar. Esse fato nos leva à perspectiva de aprendizado situado da língua, uma vez que, segundo Bastolla e Souza (2017, p. 01), “[...] para que se tenha uma educação de qualidade, evidenciam-se as construções sociais, ou seja, interações e ambientes que perpassam pelo saber docente. Vemos, portanto, que a linguagem como uma prática social muito tem a acrescentar neste processo”.

A noção de aprendizado situado acolhe contribuições de Antunes (2003), que discorre sobre como a Língua Portuguesa, especificamente, vai além da gramática se apresentando como um instrumento sociocomunicativo. A autora aponta que uma abordagem situada e contextualizada da língua é capaz de contribuir efetivamente para o aprendizado dela:

Ou seja, a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (Antunes, 2003, p. 41)

Ao vincular a ideia da língua como instrumento de interação (Bakhtin, 2000) e de ensino de língua em uma perspectiva interacional e socioculturalmente contextualizada (Vygotsky, (1987) e Antunes (2003)), é possível pensar o lugar que a concepção sociointeracionista ocupa no ensino da argumentação, dado que a ação de argumentação é, segundo Siqueira e Xavier (2019, p. 72), “[...] uma prática essencialmente social e evidencia-se em variadas ações cotidianas, nas quais se faz uso da linguagem, em suas diferentes atividades.”

2.2 Argumentação: uma abordagem histórico-conceitual

O conceito de argumentação emerge com maior destaque na Grécia Antiga e é, inicialmente, denominada retórica. Segundo Plantin (2008), as reflexões sobre a argumentação são iniciadas a partir de três disciplinas clássicas: a retórica, a lógica e a dialética, sendo essas

disciplinas responsáveis por ordenar o pensar, o falar e o dialogar bem. Nessa perspectiva, Amossy (2011) destaca que Aristóteles e seus seguidores foram autores extremamente relevantes na concepção de retórica como arte de persuadir, além disso, Amossy ressalta que a retórica, nessa perspectiva, não afeta todos os gêneros do discurso.

A partir de Aristóteles, outros pensadores começaram a desenvolver seus próprios postulados sobre a retórica e, nesse sentido, destaca-se o filósofo Chaïm Perelman², autor do que se conhece como nova retórica. Oliveira e Souza (2020), em seu trabalho denominado “A nova retórica de Chaim Perelman”, apontam que:

Em Perelman, a retórica não é simplesmente a arte de persuadir pelo discurso, mas também de analisar e identificar os meios para fazê-lo, ajudando na estruturação e elaboração dos argumentos. Nesta retórica, assim, participam a demonstração e a lógica formal, quando admitidas as verdades das premissas da argumentação. (Oliveira e Souza, 2020, p. 37)

Notamos, portanto, que a retórica passou por processos evolutivos até se tornar o que hoje conhecemos por argumentação, não se tornando necessário apresentar aqui todas as propostas sobre a temática, visto que a concepção atual é o que, de fato, nos interessa neste estudo. Considerando que queremos evidenciar a concepção interacionista da argumentação, pontuando que a argumentação é essencial na vida em sociedade, para expressarmos opiniões, defendermos pontos de vista e tomarmos decisões individuais e coletivas, a escola pode contribuir para isso ao ensinar a língua como uma prática socialmente situada, ou seja, mostrando como a linguagem é usada em diferentes contextos sociais e como argumentar de forma eficaz em situações do dia a dia. Isso pode ser feito através de atividades que estimulem o debate, a reflexão crítica e a análise de diferentes perspectivas mediante situações que, de fato, fazem parte da vida e do cotidiano dos estudantes.

Sendo assim, apresento as considerações de Amossy em seu artigo “Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares” (2011), tendo em vista que a autora busca apresentar não somente um panorama da construção da noção de argumentação, mas também como esta ideia tem repercutido na contemporaneidade. Ela aponta, também em diálogo com Perelman (2005), que:

Passa-se, então, a uma concepção mais larga de argumentação, entendida como a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário. Essa é a definição que eu desenvolvi em *L’argumentation dans le discours* (2006 [2000]), ampliando a nova

² PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

retórica de Perelman, pela tentativa de fazer aderir não somente a uma tese, mas também a modos de pensar, de ver, de sentir. Essa ampliação permite à argumentação, tomada como sinônimo de retórica ou de arte de persuadir, tratar do vasto leque de discursos, tanto os privados, quanto os públicos, que circulam no espaço contemporâneo, e reivindicar seu lugar nas Ciências da Linguagem [...]. (Amossy, 2011, p. 130)

Esse vasto leque de discursos privados e públicos a que se refere a autora carece de atenção no campo de ensino e aprendizagem de argumentação. Além disso, a autora apresenta a importância de distinguirmos se há no discurso o que ela chama de “estratégia de persuasão programada” ou se há somente a tendência inerente de todo discurso em moldar as perspectivas dos outros, tendo em vista que, quando há estratégias persuasivas, o discurso apresenta uma intenção argumentativa, enquanto, no segundo caso, o discurso apenas incorpora uma dimensão argumentativa. Juntamente a essa discussão, Amossy (2011) discorre sobre as modalidades argumentativas, que são estruturas que auxiliam na compreensão de como os argumentos são construídos e organizados de acordo com o público e a situação de interação.

Notamos que aquilo que os antigos gregos chamavam de retórica, cujo exercício ocorria nas ágoras com o apoio dos grandes filósofos, atualmente, nas salas de aula, pode ser desenvolvido por meio dos mais diversos gêneros do discurso argumentativo e adaptados a uma necessidade específica do aluno, que seja o menos artificial possível (Brasileiro, 2003), mas que possa se aproximar da realidade e necessidade argumentativa dos sujeitos envolvidos.

Através desta exposição, podemos perceber que a argumentação segue se desdobrando, a fim de contemplar os gêneros do discurso praticados na atualidade e que a situação argumentativa molda a forma como escolhemos os recursos e modelos argumentativos, tornando a habilidade de distinguir tais situações demasiadamente necessária. Além disso, torna-se indispensável pensar sobre a relevância de conhecimentos argumentativos práticos para suprir as demandas de adventos contemporâneos tais como excesso de publicidade, disseminação de *fake news*, sobrecarga de informações, entre outros.

2.3 Argumentação como objeto de ensino e aprendizagem no Ensino Médio

A argumentação é tida como objeto de ensino desde a Antiguidade. Na Grécia Antiga, quando a oralidade era central na educação e os filósofos gregos eram os pensadores que orientavam esses estudos, o princípio da retórica era imprescindível para a pedagogia da época, porém, em algum momento nos séculos seguintes, a argumentação foi suprimida pela gramática e pela lógica. Mariano (2012), em seu artigo “O ensino da argumentação na Antiguidade e em um livro didático atual”, pontua que:

Do século IV ao século XII, a Gramática deixa pouco espaço para a Retórica, e nos séculos seguintes a Lógica absorve a Gramática e se distancia da Retórica. A partir do século VIII, a concorrência entre escolas e entre mestres acaba por diminuir a importância da formação e da experiência dos retores. Muitos já são mestres e professores ainda muito jovens, pelo fato de derrotarem seus antigos mestres e ficarem com os alunos pagantes, diminuindo a qualidade do ensino retórico nas escolas. (Mariano, 2012, p. 107)

A autora também destaca que, apesar de a gramática prevalecer sobre as demais áreas de estudo no decorrer dos séculos, principalmente na Idade Média, a Retórica ainda persistia nos currículos de algumas instituições e “apesar da desvalorização da Retórica na época medieval, o texto e a palavra continuavam a manter seu poder no ensino e na vida social. A Retórica, mesmo que de forma indireta, ainda colaborava na organização da estrutura do ensino do texto [...]”. (Mariano, 2012, p. 108). Ainda nesta ótica de progressão da concepção da Retórica no ensino, a autora sinaliza que, no século XIX, a Retórica assume uma postura vazia tornando-se ainda menos presente na educação, mas, no século XX, a partir de novos estudos filosóficos, o conteúdo retorna às instituições, pautado na retomada da relevância da persuasão, ainda que não oficialmente, já que ela não volta como uma disciplina isolada, mas como resultado de outras temáticas.

A partir das discussões anteriores, refletindo sobre a progressão da concepção da argumentação, tanto como teoria quanto como objeto de ensino, podemos pensar o lugar que a argumentação ocupa no ensino de Língua Portuguesa na atualidade, uma vez que, como veremos a seguir, a concepção de ensino da argumentação de forma indireta e não como um conteúdo em si ainda se faz presente na educação contemporânea. Para exemplificar, tomemos como referência a pesquisa realizada por Rocha no ano de 2016 que realizou um questionário com um professor de uma instituição de ensino médio buscando compreender como se dá o ensino da argumentação e qual a opinião dele sobre este ensino. Após a análise do questionário, Rocha (2016) apontou que o professor em questão não se dedicava assiduamente a elaborar atividades que trabalhassem a argumentação, pois ele acreditava que essa se dá no cotidiano da sala de aula, por meio da oralidade e das leituras realizadas.

Paralelo a isso, temos a problemática, também contemporânea, apontada nesta pesquisa que é o ensino da argumentação limitado ao texto dissertativo argumentativo com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou seja, quando a argumentação não é posta de lado como uma temática secundária, ela é reduzida a um único viés. A respeito desse aspecto, Dos Santos (2017) assevera que

A prática de produção de textos argumentativos, no Ensino Médio, tem-se restringido à elaboração dos conhecidos textos dissertativos, sobretudo por ser esse o gênero exigido nos exames de acesso aos cursos da educação de nível superior. Nesse contexto, a prática escolar opõe a dissertação às outras duas formas composicionais tidas como não

argumentativas: a narração e a descrição. Essa divisão estanque e redutora apresenta, de imediato, três inconvenientes que, mesmo reconhecidos hoje, no momento em que diversas teorias investigam múltiplos aspectos que envolvem o funcionamento da linguagem, ainda compromete a prática de um ensino de argumentação capaz de fornecer aos estudantes subsídios cognitivos e discursivos para o pleno exercício da cidadania no mundo contemporâneo. (Dos Santos, 2017, p. 41)

Apesar de o ensino da gramática e de outras disciplinas exatas ainda se apresentarem como mais significativas para a lógica escolar, a argumentação segue resistente, demonstrando, também, a necessidade de ampliação do ensino da argumentação para outros gêneros discursivos de forma socialmente situada e diversificada, para que os alunos transcendam o gênero dissertativo argumentativo e se apropriem da prática argumentativa como um recurso para estabelecer uma posição na vida e na sociedade. Mariano (2012), em suas considerações finais, argumenta que

[...] cabe aos autores dos livros didáticos e aos professores aprofundar as análises argumentativas dos textos, com o auxílio dos estudos da Argumentação, da Linguística Textual, dos estudos da enunciação e de outras abordagens do texto e do discurso; organizar atividades que permitam ao aluno desenvolver sua capacidade de argumentar; explicitar a necessidade de adequação dos textos aos auditórios, os tipos de argumentos que podem ser utilizados, a importância da boa apresentação de um texto, seja ele oral ou escrito, e todos os mecanismos que podem tornar um discurso persuasivo. Além disso, cabe também a eles, e principalmente, disponibilizar textos diversificados e que apresentem pontos de vista diferentes, a fim de que os alunos possam chegar às próprias conclusões e possam se posicionar de forma crítica diante de tais assuntos, compreendendo melhor os textos que os circundam, produzindo textos melhores e agindo socialmente por meio da linguagem. (Mariano, 2012, p. 115)

Enquanto isso, Nascimento (2015) discorre sobre as possibilidades de aperfeiçoar o ensino da habilidade argumentativa através da escrita, leitura e análise linguística orientado pela concepção da linguagem situada em contextos reais de comunicação, e observa que

[...] um ensino de argumentação que exclua alguns gêneros e promova outros já não se justifica mais. Da mesma forma, não nos parece pertinente trabalhar a argumentatividade como um conteúdo específico de língua, uma vez que ela permeia toda a linguagem humana. Nesse sentido, um ensino de língua que considere o real funcionamento desse fenômeno não o isolará como um conteúdo específico, mas o abordará em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem: no ensino da leitura, da produção textual e da análise linguística. (Nascimento, 2015, p. 165)

Essas reflexões nos impulsionam a refletir sobre a possibilidade de inserção de gêneros discursivos diversos, como a crítica literária, o debate, o artigo de opinião, a carta de reclamação, os gêneros midiáticos tais como *chat*, fórum, comentários de publicações, entre outros, a fim de promover um ensino de argumentação que vai além da didática atual e não perpetue concepções da antiguidade e que a argumentação contextualizada conquiste lugar, sendo pautada em situações que podem, de fato, ocorrer no dia a dia dos alunos do Ensino Médio.

2.3.1 Tipos de argumentos e estratégias argumentativas

A argumentação, como mencionado anteriormente, é um recurso essencial para a prática social e cidadã. Dessa forma, compreender os diferentes tipos de argumentos e as estratégias argumentativas torna-se fundamental para o ensino da argumentação, pois é necessário estabelecer quais desses recursos serão trabalhados, tendo em vista que não é possível trabalhar todos eles de forma eficiente em um único projeto ou objetivo didático ou social. Neste contexto, discutiremos, com base no livro “Leitura e Produção Textual”, de Brasileiro (2016), os tipos e as estratégias argumentativas que podem ser abordadas em sala de aula, levando em consideração que, segundo a autora, a persuasão vai muito além da estrutura do texto, envolve a posição do enunciador, com quem ele faz a interação, em que circunstâncias isso acontece, fatores esses que orientam as escolhas linguísticas e discursivas desse enunciador.

Para uma argumentação eficaz, Brasileiro (2016) destaca a importância de os argumentos possuírem consistência de raciocínio e de provas. O raciocínio deve apoiar-se nos princípios da lógica, enquanto as provas, como fatos, exemplos, ilustração, dados estatísticos e argumento de autoridade, são usadas como recursos de consolidação dos argumentos, portanto, com força comprobatória. Para a autora:

- **Fatos** são informações de conhecimento comum que não carecem de citação ou fonte. Por exemplo, a associação das chuvas e dos alagamentos ocorridos no Rio Grande do Sul, em 2024, com problemas ambientais e de más escolhas para a infraestrutura urbana.
- **Exemplos** são situações específicas associadas a determinada ocasião/situação. Seguindo o mesmo tema das enchentes no Rio Grande do Sul, podemos citar, como exemplo, Porto Alegre, Canoas, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Eldorado do Sul, como cidades que foram construídas em áreas baixas, planas e úmidas, próximas a áreas de encostas, margens de rios e dentro de vales.
- **Ilustrações** são exemplos que se expandem em uma narrativa mais descritiva e detalhada, como se o argumentador estivesse construindo, em seu interlocutor, uma cena ilustrativa do ocorrido. Pensando no foco dos exemplos anteriores, aconteceu que, por 10 dias seguidos, no final de abril de 2024, as contínuas chuvas depositaram suas águas nos vales e, não tendo zonas de escape, foram alagando o Rio Grande do Sul, invadindo casas, ruas, estádios... e cidades inteiras ficaram submersas.

- **Dados estatísticos** são fatos, porém, quantitativos. Como exemplo, temos que 90% das cidades do Rio Grande do Sul ficaram alagadas com as chuvas do final do 1º semestre de 2024, tendo sido computados, pela Defesa Civil do Estado, 182 mortes e 29 desaparecimentos.

- **Argumento de autoridade** refere-se a um fato, um posicionamento, um resultado de pesquisa, apontado por um terceiro, que é autoridade no que diz. Por exemplo, Rogério Palhares (2024), professor de Urbanismo da UFMG, explica ao Jornal Estado de Minas que, há décadas, vimos urbanização predatória, totalmente descolada da realidade da natureza, ignorando relevo, cobertura vegetal, águas e características do solo.

Além destes, temos os argumentos baseados em raciocínio lógico, que são divididos em: raciocínio dedutivo e raciocínio indutivo, conforme demonstra Brasileiro (2016):

- **Raciocínio dedutivo** são argumentos que se desenvolvem do amplo para o específico, ou seja, o que é tido como verdadeiro para um grupo de indivíduos deve ser verdadeiro para cada um de seus integrantes. Nesse sentido, desenvolvemos tal argumentação através de premissas, por exemplo:

1. Todos os homens são mortais.
2. João é um homem.
3. Logo, João é mortal.

- **Raciocínio indutivo** são os argumentos que se desenvolvem do específico para o amplo, ou seja, se uma determinada característica se apresenta em uma quantidade expressiva de integrantes de um grupo, logo ela se estende para ele todo. Por exemplo:

1. Os pássaros canários podem voar.
2. Os pássaros pardais podem voar.
3. Os pássaros papagaios podem voar.
4. Portanto, todos os pássaros podem voar.

Para além destes, temos os argumentos quase-lógicos. Estes seguem uma estrutura formal, lógica e dedutiva, que pode levar a contradições, e são divididos em:

Quadro 1- Tipos de argumentos quase-lógicos

Compatibilidade e incompatibilidade	Demonstra se a tese inicial é consistente ou inconsistente com a tese principal.
-------------------------------------	--

Regra de justiça	Visa tratar de maneira igualitária os indivíduos que pertencem à mesma categoria.
Retorção	Durante uma réplica, usa-se os argumentos do interlocutor para encontrar contradições.
Ridículo	Cria-se uma situação irônica ao adotar o argumento do outro e extrair conclusões absurdas.
Definição e identidade	A identidade é determinada pela definição que a estabelece.
Pragmático	Conecta dois argumentos por uma relação causal, focando especialmente nas consequências.
Dos inseparáveis	Procura ligar dois termos de maneira inseparável, de forma que um não funcione sem o outro.
Do desperdício	Uma vez iniciado um trabalho, é necessário completá-lo para evitar desperdício de tempo e dinheiro.
<i>Ad personam</i>	Relaciona o caráter de uma pessoa com suas ações.
O exemplo	Onde um caso particular permite uma generalização.
A ilustração	Utiliza descrições para criar efeitos de presença em casos específicos.
O modelo	Um caso particular serve como inspiração para uma ação.
A analogia	Utiliza um fato que tem uma relação análoga com a tese principal como ponto de partida. Não se trata de uma semelhança direta, mas de uma relação de similaridade, podendo usar uma metáfora, que é uma comparação resumida.

Fonte: Brasileiro (2016)

Por fim, temos os argumentos baseados em raciocínios falaciosos. Estes são argumentos falsos, mas que têm potencial de parecerem verdadeiros, podendo ser usados por descuido ou por má intenção. São apresentados como equívocos, crenças fictícias, raciocínio falho, entre outros. As falácias são divididas em: falácias formais e falácias não formais, como bem esclarece Brasileiro (2016)

- **Falácias formais** são as que ocorrem quando há interferência no raciocínio lógico. Por exemplo:

1. Todos os mamíferos têm pelos.
2. Todos os mamíferos são animais.
3. Portanto, todos os animais têm pelos.

- **Falácias não formais:** são as que ocorrem quando há uso inadequado da linguagem ou má intenção no uso do argumentador. Estas se dividem em:

Quadro 2 - Falácias não formais

Recurso à força	São os argumentos baseados em intimidação.
Circunstancial	São os argumentos que atingem o falante e não o argumento utilizado.
Pela ignorância	São os argumentos considerados verdadeiros tendo como base a sua falsidade não comprovada.
Apelo à piedade	É aquele que recorre à piedade ou compaixão para conseguirem validação de seus pontos de vista.
Apelo emocional	São argumentos que recorrem às emoções do público para ganhar sua simpatia e aprovação.
Generalização	É utilizada para reforçar argumentos inicialmente individuais.
Enquadramento manipulador	É utilizado a partir da identificação de quem fez algo pelo grupo ao qual ele pertence. Com isso, o argumentador tenta manipular o interlocutor, condenando ou culpando todo o grupo.
Argumento do dilema	Consiste em apresentar duas opções, ambas com consequências ruins. Diante da impossibilidade de uma solução positiva, o dilema é escolher a opção menos ruim.
Falso argumento de autoridade	Acontece quando se usa a opinião de alguém que não é especialista no assunto, está desatualizado, ou aceita uma ideia como certa só porque uma autoridade a defende.
Pergunta retórica	É usada quando o orador não quer uma resposta direta, mas sim fazer as pessoas pensarem, aceitar sua ideia, ou usar perguntas difíceis, argumentos circulares, provas não confirmadas, silêncio, expressões faciais e gestos.

Fonte: Brasileiro (2016)

Brasileiro (2016) aponta que todos esses tipos de argumentos e estratégias argumentativas comprobatórios ou falaciosos são mobilizados para a construção de textos argumentativos. Comumente, a escola trabalha com o texto dissertativo-argumentativo, preponderantemente no modelo ENEM, tipo textual já consolidado, como um gênero do discurso escolar, conforme estudo de Prado (2017). Fora da escola, outros gêneros argumentativos são mobilizados pelos sujeitos, quando carecem de defender posicionamentos, tais como intervenções em reuniões públicas, artigos de opinião, publicações e comentários em postagens de mídias sociais etc.

Retomando, contudo, os textos mais padronizados, outra forma de desenvolvimento de saberes argumentativos são os modos de organização dos parágrafos. Brasileiro (2016) sinaliza que os parágrafos podem se estruturar das seguintes formas:

- **Enumeração** é uma técnica que se caracteriza pela exposição de uma série de elementos destinados à indicação de funções, processos, cenários e características, que são utilizados como complementos da oração central. Podendo esses elementos serem enumerados de acordo com a relevância, classificação, predileção ou de forma aleatória. Podemos exemplificar com o seguinte parágrafo: Diversos fatores são capazes de contribuir para a evasão dos alunos do ensino médio. Dentre eles destaca-se, em primeiro lugar, a necessidade de os alunos contribuírem com a renda familiar; na sequência, a sensação de não pertencimento ao ambiente acadêmico e, por último, a atração pela possibilidade de se tornarem influenciadores digitais.

- **Comparação** desenvolve a ideia central ao confrontar perspectivas, fatos e fenômenos, destacando similaridades e distinções que fortalecem a argumentação. Seguindo na temática do ensino, temos como exemplo: Os sistemas de ensino *online* têm se tornado cada dia mais atrativos. Enquanto no ensino tradicional os alunos frequentam aulas presenciais, onde interagem diretamente com professores e colegas, o que pode facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, no ensino *online* é propiciada uma maior flexibilidade, permitindo que os alunos estudem no seu próprio ritmo e de qualquer lugar. Embora o ensino tradicional promova uma maior interação pessoal, o ensino *online* proporciona conveniência e acessibilidade, apresentando-se como uma opção atraente àqueles que não conseguem frequentar as instituições de ensino.

- **Causa e consequência** é usada para revelar os fatores motivadores e os resultados de uma situação. Essa estrutura aparece no seguinte parágrafo: A falta de uma rotina de estudos eficiente entre os alunos pode resultar em baixo desempenho escolar. Quando os estudantes não organizam seu tempo de maneira funcional e deixam de revisar o conteúdo regularmente acabam acumulando matérias, dúvidas e dificuldades. Dessa forma, suas notas tendem a cair, e eles podem se sentir desmotivados e sobrecarregados na véspera das provas, o que compromete ainda mais seu aprendizado e desempenho.

- **Tempo e espaço** utilizam marcadores que podem ajudar a situar a evolução das ideias, facilitando a compreensão do leitor. Temos como exemplo: As etapas do ano letivo interferem diretamente na dedicação dos alunos. No começo do ano letivo, os alunos geralmente estão motivados e prontos para aprender. Ao longo dos primeiros meses, à medida que as matérias se tornam mais complexas, os alunos relaxam em relação aos estudos. No final do semestre, com as provas se aproximando, é comum ver alunos passando mais tempo dedicados a prestar atenção nas aulas e estudar nos horários vagos.

- **Explicitação** é uma estratégia para conceituar, ilustrar e iluminar as ideias, tornando-as mais compreensíveis. Isso ocorre no seguinte parágrafo: O conceito de aprendizagem ativa refere-se a métodos de ensino pelos quais os alunos são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizado, em vez de apenas receber informações passivamente. Isso pode incluir atividades como discussões em grupo, resolução de problemas em sala de aula, entre outros. Ao envolver os alunos diretamente, a aprendizagem ativa ajuda a consolidar o conhecimento, promove o pensamento crítico e torna o aprendizado mais significativo, pois os estudantes aplicam o que aprenderam em situações reais (Benedetti, 2023).

Os tipos e estruturas da argumentação aqui apresentados são conteúdos fundamentais que podem e devem ser ensinados no ensino básico, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, não podendo ser negligenciados, pois são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de expressar ideias de forma clara e persuasiva. Além disso, podem ser trabalhados de maneira dinâmica e relevante, utilizando temas e vivências do cotidiano dos alunos, para estimular o interesse deles. Ao explorar diferentes gêneros do discurso, e não apenas o texto dissertativo-argumentativo modelo Enem, é possível impulsionar os estudantes a se engajarem de forma mais profunda, tornando o aprendizado da argumentação mais significativo e aplicável nas diversas situações da vida.

Pensando nisso, a escolha do trabalho com os argumentos comprobatórios e falaciosos me pareceu mais adequada devido à sua relevância e ao seu impacto na construção de uma argumentação sólida e persuasiva. Os argumentos comprobatórios, baseados em fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos e argumento de autoridade, são fundamentais para dar credibilidade e fundamentação lógica ao discurso. Eles apresentam provas concretas que sustentam as ideias apresentadas, tornando a argumentação mais convincente. Por outro lado, torna-se necessário o ensino dos argumentos falaciosos, considerando os momentos de *fake news* e o fenômeno da pós-verdade³. Há de se destacar que o ensino da argumentação falaciosa é capaz de contribuir com a identificação e a fuga de raciocínios enganosos. Dessa forma, compreender quais são os argumentos comprobatórios e falaciosos possibilita aos alunos não apenas construir discursos mais responsáveis e fortes, mas também desenvolver um pensamento crítico capaz de reconhecer e questionar argumentações falaciosas, fortalecendo, portanto, sua capacidade de participação ativa e consciente na sociedade.

³ Define-se “Pós-verdade” como: “Informação ou asserção que distorce deliberadamente a verdade, ou algo real, caracterizada pelo forte apelo à emoção, e que, tomando como base crenças difundidas, em detrimento de fatos apurados, tende a ser aceita como verdadeira, influenciando a opinião pública e comportamentos sociais.” (Academia Brasileira de Letras, s/d)

2.4 O projeto didático de gênero: entre as diversas possibilidades de planejamento didático

Existem diversas formas de planejamento didático constitutivas do trabalho docente, sendo que o professor lançará mão do gênero do discurso profissional mais adequado a seus tempos e objetivos pedagógicos, tais como plano de aula, sequência didática, sequência de atividades, projetos etc. O Projeto Didático de Gênero (PDG), sendo uma forma de planejar o ensino de Língua Portuguesa com abordagem sociocultural mobilizando gêneros do discurso, destaca-se como estratégia utilizada para os objetivos deste trabalho.

Segundo Kersch e Guimarães (2012), o Projeto Didático de Gênero refere-se a uma expansão da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004), em que leitura e produção textual são integradas como práticas sociais, sendo pensado como uma proposta de letramento, dado que:

Hoje se sabe que não basta à escola ensinar seus alunos a ler e a escrever, mas cabe a ela criar as condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita, em situações muito próximas ao que se faz na sociedade, porque letrar não é apenas ensinar a ler e a escrever para a escola, mas capacitar o aluno a agir em todas as instâncias da sociedade, dentro e fora da escola, nas práticas exigidas pela sociedade. (Kersch; Guimarães, 2012, p. 05)

Isso implica ensinar o gênero de forma que o aluno se aproprie dele e consiga incorporá-lo em situações sociais distintas. Sendo assim, essa abordagem objetiva trabalhar gêneros discursivos e textuais sob uma perspectiva dialógica pautada na perspectiva proposta por Bakhtin⁴. O PDG pressupõe um prazo de tempo de execução, é respaldado em alguma temática que faça parte da realidade e do contexto dos alunos e precisa atender às intenções de ensino do professor. Além disso, o PDG tem como objetivo a produção de um produto final que desempenha alguma função social. Segundo Kersch e Guimarães (2012), compreendendo que toda ação linguística é expressa por meio de um texto que pertence a um gênero específico, confirma-se a relevância do ensino baseado nos gêneros. Nessa medida, cabe ressaltar que o PDG é adequado ao ensino de Língua Portuguesa, dada a importância da abordagem centrada nos gêneros textuais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da disciplina.

Já o plano de aula, segundo Cavalcante (2007) em diálogo com Libâneo⁵, é parte integrante do processo de planejamento educacional, sendo assim fundamentado na proposta pedagógica da

⁴ BAKHTIN, M (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

⁵ LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

escola. Ele representa a concretização das estratégias educacionais em sala de aula e é um elemento inserido em um planejamento amplo. Esse planejamento define o que será ensinado, como será ensinado e como será avaliado um saber em um período de tempo, geralmente uma aula. Para isso, o plano de aula é composto por um tema bem específico, os objetivos da atividade, os conteúdos que serão trabalhados, as possíveis intervenções do professor, o material utilizado, o tempo previsto e os critérios avaliativos. Conforme o autor, o plano de aula consiste em uma ferramenta essencial para que o professor possa antecipar os possíveis rumos que a aula irá tomar e se preparar de forma adequada.

A Sequência Didática (SD), como preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistêmica, em torno de um gênero discursivo.”. Para os autores, o gênero escolhido é objeto central da sequência, atribuindo a ela o propósito de auxiliar o aluno a aprimorar seu domínio sobre um gênero textual específico, possibilitando-lhe escrever ou falar de forma mais apropriada em diferentes situações de comunicação, sendo assim responsável por propiciar ao aluno a oportunidade de explorar práticas de linguagem novas ou desafiadoras.

Para tanto, a Sequência Didática é estruturada de forma que haja uma produção textual inicial. Essa primeira atividade é utilizada pelo professor para diagnosticar a turma, pois permite compreender as necessidades e dificuldades dos alunos. Com base nisso, o professor desenvolve os módulos, que são as próximas etapas da SD. No decorrer dos módulos, o professor desenvolve aulas e atividades que contribuem para a aprendizagem dos alunos em relação ao gênero escolhido e soluciona as dificuldades apresentadas inicialmente. Após o fim dos módulos, tem-se a produção final, em que os alunos são orientados a produzir novamente a atividade relacionada ao gênero, mas, agora, com o conhecimento construído nos módulos. Nesse momento, o professor pode acompanhar a evolução dos alunos em comparação com suas primeiras produções e avaliar se suas propostas no decorrer dos módulos surtiram resultados (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

O plano de ensino invertido emerge como um método contemporâneo, que considera as tecnologias como recurso essencial de ensino e aprendizagem. Nesse método, há uma inversão entre as atividades que normalmente são realizadas em sala de aula e as que são atribuídas para a casa. Ou seja, em casa os alunos realizam atividades relacionadas à aquisição do saber, como assistir a vídeos ou ler materiais de estudo, enquanto em sala de aula eles participam de atividades relacionadas à assimilação dos conteúdos, como resolver adversidades ou realizar trabalhos em grupo. Nesse método, o professor realiza o planejamento de uma unidade, o que acontece em formato de pirâmide hierárquica com base na “Pirâmide da Taxonomia de Bloom”. Essa pirâmide

estrutura objetivos educacionais e é dividida do topo à base, respectivamente, em: criar, avaliar, analisar, aplicar e entender, de forma que as duas etapas da base são destinadas aos momentos pré-aula (em casa), enquanto as quatro etapas do topo são destinadas à sala de aula (Schneiders, 2018).

Considerando essas aspectos, o planejamento é construído de forma que o professor inicie pelo topo da pirâmide e vá decrescendo, de forma que a conclusão de cada etapa garanta as condições para iniciar a próxima etapa, para isso, inicia-se definindo o objetivo da aprendizagem. É através dele que o professor irá estruturar o plano e definir até qual etapa da pirâmide ele pretende trabalhar. Como os outros métodos aqui apresentados, o planejamento nesse método inclui a definição dos conteúdos, as práticas e avaliações que devem ser contempladas, porém dando uma atenção direcional para definir as ações que devem ocorrer pré-aula, aula e pós-aula (Schneiders, 2018).

Considerando as características dos planejamentos didáticos apresentados, é possível observar semelhanças, diferenças e desafios. Quanto às semelhanças, todos os métodos apresentados têm como objetivo aprimorar o ensino e a aprendizagem, orientando o professor. Eles envolvem uma estrutura detalhada de atividades, considerando os objetivos de ensino, os conteúdos a serem ensinados, as estratégias pedagógicas e os critérios de avaliação.

Por outro lado, os planejamentos se diferem. À medida que o Projeto Didático de Gênero e a sequência Didática têm uma abordagem mais abrangente e mais extensa, incluindo leitura e produção textual como práticas sociais, o plano de aula e o plano de ensino invertido são mais pontuais e específicos, com objetivos de curto prazo e são aplicáveis em diversas disciplinas, uma vez que seus focos não estão nos gêneros discursivos e/ou textuais. Além disso, o PDG e a Sequência Didática diferem quanto ao propósito. Enquanto a Sequência Didática prioriza a análise detalhada de um gênero específico, focando na produção textual, o PDG é uma abordagem temática específica que promove a reflexão crítica sobre questões sociais e abriga gêneros diversos com o foco direcionado ao tema, colocando leitura e produção textual em processo de equidade.

Essas diferenças também repercutem nos desafios enfrentados por cada planejamento. Enquanto o PDG e a Sequência Didática podem demandar mais tempo e recursos para sua implementação devido à sua abordagem mais ampla e contextualizada, o plano de aula e o plano de ensino invertido podem exigir uma maior habilidade do professor na elaboração de atividades claras, objetivas e eficazes, já que a SD e o PDG são processuais e construídos no decorrer da execução e o plano de aula e o plano de ensino invertido já devem estar finalizados no momento de execução.

Além disso, o plano de ensino invertido pressupõe que os estudantes tenham acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de tempo para se dedicarem aos conteúdos, o que pode não ser viável na realidade da Educação Básica brasileira. Já a Sequência Didática e o PDG enfrentam o desafio do tempo, pois os professores de Língua Portuguesa têm que se desdobrar para trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa (ortografia, gramática, produção textual, análise linguística), Literatura e Redação, tornando inviável dedicar muitas aulas para o desenvolvimento de um único gênero e/ou conteúdo.

A diversidade de abordagens aqui apresentada reflete a complexidade do ambiente educacional e a necessidade de os educadores adaptarem suas práticas às demandas e particularidades de seus alunos. A compreensão das semelhanças e diferenças entre esses planejamentos é fundamental para que os professores possam escolher a estratégia mais adequada para cada situação de ensino, levando em consideração os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a serem trabalhados e as características dos alunos.

A partir disso, o PDG foi escolhido como estratégia metodológica de planejamento para este trabalho porque é capaz de integrar a leitura e a produção textual em práticas sociais, correspondendo aos objetivos de ensino da argumentação de maneira situada e contribuindo para o letramento dos alunos, de forma que seja possível trabalhar outras demandas do currículo básico, como gêneros discursivos e textuais junto do ensino da argumentação. Sendo assim, comparado às outras possibilidades de planejamento didático, o PDG se destacou por possibilitar uma proposta de ensino que relaciona gêneros argumentativos ao contexto real de uso dos jovens, o que tem potencial para contribuir para que os alunos desenvolvam seu olhar crítico, analítico e possam se posicionar de forma mais efetiva em suas práticas cidadãs reais, em textos que verdadeiramente circulem, possibilitando aos alunos a existência de interlocutores verdadeiros e *feedbacks* produtivos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo pretende apresentar a metodologia utilizada nesta pesquisa tomando o PDG como uma possibilidade didática a ser aplicada no desenvolvimento da argumentação socioculturalmente situada.

3.1 Caracterização da metodologia da pesquisa

O propósito central deste estudo é demonstrar possíveis dinâmicas de ensino e aprendizagem da argumentação no Ensino Médio, contribuindo para a formação de um sujeito ativo e crítico na prática da cidadania. Adotamos uma abordagem qualitativa, conforme Brasileiro (2021), dedicada à interpretação dos fenômenos e à atribuição de significados ao longo do processo de investigação, sem nos atermos a técnicas estatísticas.

Considerando que este estudo visa contextualizar e explorar o ensino da argumentação no cenário do Ensino Médio brasileiro e apresentar uma proposta de Projeto Didático de Gênero, a pesquisa aqui desenvolvida caracteriza-se como explicativa e metodológica. É explicativa pela finalidade de identificar e explicar os fatores que influenciam os processos de ensino e aprendizagem da argumentação na sala de aula e é também metodológica por apresentar um modelo didático para o trabalho com o ensino e aprendizagem da argumentação.

Segundo Brasileiro (2021), a pesquisa metodológica tem o intuito de desenvolver e oferecer métodos, recursos, técnicas ou formas de compreender e construir a realidade (Brasileiro, 2021, p. 77). Nesse sentido, o estudo apresenta uma Proposta Didática de Gênero que considera as condições e possibilidades da educação brasileira contemporânea, incorporando propostas de atividades argumentativas que envolvem gêneros do discurso orais, escritos e multimodais, integrando-os de maneira contextualizada em situações cotidianas reais.

Esta pesquisa utiliza levantamento bibliográfico inicial sobre o ensino de argumentação, contando com as contribuições de diversos autores, tais como: Antunes (2003), Bakhtin (2000), Amossy (2011), Barbosa (2003), Brasileiro (2003), Mariano (2012), Plantin (2008), Rocha (2016). Além da pesquisa bibliográfica, a fase da pesquisa metodológica conta com a contribuição de Kersch e Guimarães (2012) e, como meio, foi utilizada a estrutura composicional do PDG.

Para a construção do PDG, foram levantadas as dimensões ensináveis em cada atividade proposta, no que se refere às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, assim como descritas no Quadro 3, baseado no Modelo Didático de Gênero, proposto por Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021), inspiradas em Schneuwly e Dolz (2004). Na proposta original, foi

acrescentado item nas capacidades discursivas, que diz respeito a elementos semióticos relativos a textos multimodais a serem desenvolvidos pelos alunos, mas não contemplados originalmente.

Quadro 3- Modelo didático de gênero

Gênero	
Capacidade de ação	
Contexto de Produção e recepção	Mundo físico: - lugar físico de produção: - momento de produção: - emissor: - receptor:
	Mundo sociossubjetivo: - posição social do emissor: - posição social do receptor: - Lugar social: - objetivo da interação:
Conteúdo Temático	
Capacidades discursivas	
Plano global do texto	
Tipos de discurso	
Sequências textuais	
Capacidades linguístico-discursivas	
Mecanismos enunciativos	
Vozes	
Modalizadores	

Fonte: Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021)

Quanto à construção do PDG, foram planejadas quatro etapas de desenvolvimento, cada uma com um gênero discursivo argumentativo em destaque. Dessa forma, a sugestão é que, inicialmente, seja trabalhada a curadoria de *posts* para que os alunos pudessem desenvolver suas habilidades analíticas e senso crítico quanto aos conteúdos que eles consomem cotidianamente. Já a segunda etapa, destinou-se à produção de um *vídeo* em que os alunos seriam responsáveis por desenvolver uma ação ou proposta de intervenção social/cultural. Nessa fase, os alunos são convidados a desenvolver suas habilidades argumentativas de maneira oral e multimodal.

A terceira etapa consiste no trabalho com o gênero comentário. Os alunos serão convidados a deixar *comentários escritos* nos vídeos uns dos outros, a fim de desenvolver suas habilidades de

argumentação escrita e de contra-argumentação. A última etapa destina-se a uma *roda de conversa*, em que os alunos possam expor seus pontos de vista sobre as atividades vivenciadas no decorrer do PDG. Essa fase tem o objetivo de desenvolver o conhecimento coletivo e proporcionar ao professor um *feedback* para possíveis evoluções do projeto.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No caminho de demonstrar possíveis dinâmicas de ensino e aprendizagem da argumentação no Ensino Médio, com potencial de contribuir para a formação de um sujeito ativo e crítico na prática da cidadania, o PDG pareceu ser o mais coerente, tendo em vista a sua aderência à perspectiva sociocultural da língua e do ensino de língua. Diante disso, a proposta deste projeto foi elaborada pensando na realidade sociocultural de uma turma de 1º ano de Ensino Médio da rede estadual de Mariana, em que os alunos sejam conhecidos por sua grande interatividade, mas manifestando dificuldades na elaboração de argumentos, tanto em atividades de produção textual quanto em discursos orais. Essa dificuldade sugere a necessidade de um trabalho mais direcionado e estruturado para desenvolver suas habilidades argumentativas, visando não apenas melhorar seu desempenho acadêmico, mas também prepará-los para a participação crítica na sociedade.

Mesmo sabendo das diferenças existentes entre escolas e turmas, de maneira genérica, pode-se afirmar que, normalmente, são turmas de 30 alunos, de classes sociais baixas, com pouco acesso à literatura canônica, mas com uma cultura local e histórica muito rica. Quanto às características étnico-raciais, as turmas são de maioria de pretos e pardos e são filhos de trabalhadores do comércio e da mineração. Esses alunos, normalmente, têm acesso ao celular e seus hábitos digitais vinculam-se a aplicativos de redes sociais (Instagram, Tik-Tok, WhatsApp etc.), além de muitos jogos. Ou seja, é um público vulnerável às armadilhas do mundo digital, motivo pelo qual o tema escolhido para o PDG foi argumentação nas mídias sociais.

Os objetivos do projeto estão comprometidos com o desenvolvimento de postura crítica dos alunos diante dos materiais que eles consomem, além de produção argumentativa de qualidade que possa ser veiculada nesses aplicativos. Para tanto, ao longo do projeto, serão propostas atividades relacionadas a quatro gêneros do discurso: *post*, vídeo, comentário e roda de conversa. Ao final, os vídeos dos alunos serão veiculados nos canais da própria escola, como vetores de conscientização de outros alunos da instituição.

Antes da elaboração do PDG, descrevemos, nos modelos didáticos de gênero, as capacidades de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas referentes aos quatro gêneros.

Quadro 4– Modelo didático de gênero - *Post*

Gênero: <i>Post</i>	
Capacidade de ação	
Contexto de Produção e recepção	Mundo físico: - lugar físico de produção: sala de aula

	<ul style="list-style-type: none"> - momento de produção: aula e casa - emissor: os influenciadores/autores dos vídeos e <i>posts</i> - receptor: especialmente, os colegas de sala e a comunidade escolar
	<p>Mundo sociosubjetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - posição social do emissor: influenciador digital - posição social do receptor: aluno <p>Lugar social: escola campo – espaço educacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - objetivo da interação: analisar criticamente os elementos persuasivos e os tipos de argumentos e estratégias argumentativas presentes nos <i>posts</i> midiáticos, compreendendo as estratégias de argumentação utilizadas e refletindo sobre a influência da mídia na formação de opinião e comportamento.
Conteúdo Temático	Argumentação comprobatória e falaciosa nas mídias sociais.
Capacidades discursivas	
Plano global do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha dos posts a serem analisados; - Análise dos <i>posts</i>; - Apresentação oral das análises; - Encerramento da atividade.
Tipos de discurso	Argumentativo
Sequências textuais	Predominam as sequências argumentativa, descritiva e expositiva.
Elementos semióticos	Imagens, cores, símbolos, ícones e <i>layout</i> .
Capacidades linguístico-discursivas	
Mecanismos enunciativos	
Vozes	Influenciadores, colegas, professor, camadas sociais.
Modalizadores	Uso de elementos linguísticos argumentativos, como articuladores lógico-semânticos.

Fonte: elaborado pela autora com base em Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021)

Segundo o *site* Studio Visual (2024), o *post* é um gênero amplamente utilizado nas redes sociais e é caracterizado pela interatividade e capacidade de cativar os leitores. Geralmente adornado com um título chamativo e recursos semióticos e multimidiáticos, como imagens e ilustrações, o *post* é comumente utilizado para divulgar informações, opiniões ou, até mesmo, um produto ou serviço. Considerando a capacidade de influência deste gênero e a alta adesão dos jovens ao mundo virtual, é possível pressupor que eles têm um acesso recorrente ao gênero e que eles estão sujeitos a validar publicações falaciosas, especialmente nesta era de *fake news*. Devido a esses fatores, o gênero *post*, do tipo cartaz, foi escolhido por ser parte do cotidiano dos alunos,

por ser atravessado pelo discurso argumentativo e por permitir aos alunos desenvolver a habilidade de curadoria.

Quadro 5 – Modelo didático de gênero - Vídeo

Gênero: Vídeo	
Capacidade de ação	
Contexto de Produção e recepção	Mundo físico: - lugar físico de produção: sala de aula e casa - momento de produção: aula e casa - emissor: alunos - receptor: colegas, professor e comunidade escolar
	Mundo sociossubjetivo: - posição social do emissor: influenciador digital - posição social do receptor: público das redes sociais/ Consumidor digital Lugar social: ambiente digital - objetivo da interação: produzir um vídeo de cunho argumentativo para exercitar as habilidades de argumentação e persuasão, aplicando, eticamente, os conceitos aprendidos durante as aulas expositivas e análise dos vídeos e <i>posts</i> midiáticos.
Conteúdo Temático	Projetos culturais e intervenções sociais e estratégias argumentativas
Capacidades discursivas	
Plano global do texto	- Abertura chamativa; - Apresentação dos argumentos; - Desenvolvimento dos argumentos; - Encerramento.
Tipos de discurso	Argumentativo e interativo.
Sequências textuais	Predomina a sequência argumentativa e expositiva.
Elementos semiótico	Imagens, cores, áudio, texto em tela, efeitos visuais, gestos e expressões faciais.
Capacidades linguístico-discursivas	
Mecanismos enunciativos	
Vozes	Alunos
Modalizadores	Argumentos comprobatórios

Fonte: elaborado pela autora com base em Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021)

Segundo Camargo e Spinelli (2016), o gênero vídeo apresenta recursos audiovisuais para construir e transmitir conteúdos em situações comunicativas distintas, sendo um gênero

multimodal que utiliza a linguagem verbal, visual e sonora. Nas redes sociais, o gênero emerge como um significativo recurso persuasivo, uma vez que seu formato curto e dinâmico, combinado com elementos multimodais, transmite mensagens de maneira rápida e persuasiva. A velocidade, a casualidade e a interatividade dos vídeos em plataformas digitais criam no espectador a sensação de proximidade, facilitando a adesão ao tópico apresentado e tornando-os possíveis vítimas de falácias, da mesma maneira que ocorre no gênero *post*. Além disso, o gênero vídeo tem se mostrado muito presente nas redes sociais através do *Tik-Tok*, *Reels (Instagram)* e *Shorts (YouTube)*, sendo um recurso excelente para a promoção de ideais, conteúdos informativos, propagandas, entre outras funcionalidades. Essas características justificam a escolha do gênero vídeo como veículo argumentativo.

Trata-se de um texto multimodal com grande potencial de envolvimento por parte dos alunos, tanto pelo tema, quanto pela familiaridade dos alunos com esse gênero tão comum ao cotidiano sociocultural dos alunos.

Quadro 6 – Modelo didático de gênero - Comentário

Gênero: Comentário	
Capacidade de ação	
Contexto de Produção e recepção	Mundo físico: - lugar físico de produção: sala de aula - momento de produção: aula - emissor: alunos - receptor: alunos
	Mundo sociossubjetivo: - posição social do emissor: público das redes sociais - posição social do receptor: influenciador digital Lugar social: escola campo – espaço educacional - objetivo da interação: produzir um comentário ético contra-argumentativo acerca dos conteúdos dos vídeos dos colegas para fomentar as habilidades de comunicação argumentativa de forma clara e respeitosa.
Conteúdo Temático	Projetos culturais e intervenções sociais
Capacidades discursivas	
Plano global do texto	- Recepção dos vídeos; - Escrita dos comentários; - Escrita dos comentários de resposta
Tipos de discurso	Argumentativo e interativo
Sequências textuais	Dialogal

Capacidades linguístico-discursivas	
Mecanismos enunciativos	
Vozes	Alunos
Modalizadores	Argumentos comprobatórios

Fonte: elaborado pela autora com base em Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021)

O gênero comentário emerge no contexto da interação *online*, onde os usuários respondem a publicações de outros, contribuindo para a construção coletiva de sentido. Esse meio de interação cria um diálogo mais dinâmico nas redes sociais, em que os usuários refletem sua subjetividade e opinião, demonstrando apoio ou crítica ao tópico em questão. Assim, eles desempenham um papel argumentativo relevante, pois, em geral, os internautas constroem e contestam argumentos de forma polarizada. Dessa forma, os comentários são extremamente relevantes para a formação da opinião pública e a disseminação de informações, o que influencia os debates sociais.

Quadro 7 – Modelo didático de gênero - Roda de conversa

Gênero: Roda de conversa	
Capacidade de ação	
Contexto de Produção e recepção	Mundo físico: - lugar físico de produção: sala de aula - momento de produção: aula - emissor: alunos e professor - receptor: alunos e professor
	Mundo sociossubjetivo: - posição social do emissor: alunos, professor - posição social do receptor: alunos, professor Lugar social: escola campo - objetivo da interação: realizar uma reflexão crítica sobre a influência da argumentação nas mídias sociais. Pensando sobre como podem aplicar o que aprenderam para ler criticamente as informações que consomem <i>online</i> e como podem usar a argumentação de forma ética e eficaz em suas próprias produções.
Conteúdo Temático	O uso e consumo da argumentação e o acesso a informações nas mídias sociais.
Capacidades discursivas	
Plano global do texto	- Abertura da roda de conversa; - Apresentação de reflexões por parte do professor e dos alunos; - Diálogo entre os participantes; - Exposição de conclusões sobre o assunto.

Tipos de discurso	Argumentativo e interativo
Sequências textuais	Dialogal
Capacidades linguístico-discursivas	
Mecanismos enunciativos	
Vozes	Alunos e professor.

Fonte: elaborado pela autora com base em Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021)

O gênero roda de conversa caracteriza-se pela reunião de pessoas, geralmente em roda, em que há um tema/assunto em discussão. Nesse gênero, é relevante que todos sejam ouvidos e respeitados em suas considerações, sendo assim, normalmente, há um mediador que orienta e guia essa conversação. A roda de conversa contribui para o exercício de escuta ativa e construção do conhecimento, sendo um ótimo recurso de ensino e aprendizagem, uma vez que constitui um conhecimento coletivo. No que tange à argumentação, esse gênero desenvolve a habilidade de escuta, fala, respeito às diversidades, além de contribuir para a valorização das opiniões e experiências diversas, o que contribui para a construção de um cidadão participativo.

Para trabalhar esses gêneros, foram estabelecidos assuntos para permearem as aulas. Dessa forma, as aulas incluirão uma apresentação e análise dos argumentos comprobatórios (fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos e argumento de autoridade) e falaciosos (falácias formais e não formais), buscando contextualizá-las nas mídias sociais. Os alunos serão orientados a identificar esses tipos de argumentação, a fim de que consigam desenvolver uma postura crítica em relação às informações que consomem e compartilham no ambiente *online*. Serão apresentados exemplos concretos desses tipos de argumentos, tanto para o reconhecimento e a análise quanto para a apropriação dos alunos, de forma a capacitá-los para a realização exitosa do processo de discernimento entre argumentos comprobatórios e falaciosos.

Além disso, haverá uma contextualização dos gêneros *posts* e vídeos, principalmente quanto à produção deste segundo, a fim de familiarizar os alunos em relação a esse tipo de gênero e contribuir para que eles compreendam os contextos, bem como suas particularidades e aplicabilidades. Em sequência, será trabalhado o gênero comentário, para que os alunos possam exercitar sua capacidade crítica e, principalmente, de contra-argumentação. Em relação ao momento da roda de conversa, os alunos serão orientados quanto ao gênero, de forma que possam participar da atividade de forma respeitosa, crítica e construtiva.

Tendo em vista que o objetivo do Projeto Didático de Gênero é ensinar estratégias argumentativas de modo a contribuir para a formação de um sujeito ativo e crítico no exercício da cidadania, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- a) Aprender sobre os tipos de argumentação comprobatória e falaciosa.
- b) Compreender como a argumentação é desenvolvida em plataformas de mídia social populares, como o *TikTok* ou *Instagram*.
- c) Identificar e analisar diferentes aspectos da comunicação persuasiva e da manipulação das informações em conteúdos midiáticos.
- d) Produzir conteúdo argumentativo para mídias sociais, promovendo a reflexão sobre questões sociais.
- e) Incentivar a produção de conteúdo argumentativo ético e responsável nas mídias sociais, visando a uma participação mais consciente e construtiva na esfera pública digital.
- f) Promover a reflexão sobre a ética na comunicação digital e o papel do usuário como produtor e consumidor de conteúdo *online*.
- g) Refletir criticamente sobre o uso e consumo da argumentação e persuasão nas mídias sociais, buscando compreender suas implicações e desenvolvendo uma postura crítica e ética em relação ao conteúdo consumido e compartilhado *online*.

Quanto ao tempo previsto para a execução do projeto, considerando os muitos conteúdos que o professor deve abordar durante o ano letivo e a redução do número de aulas de Português com o novo Ensino Médio, o que limita o tempo de execução dos assuntos, foram planejadas onze aulas, podendo este número ser reconsiderado e adaptado de acordo com o desenvolvimento e as necessidades da turma. Em relação aos materiais e recursos fundamentais para a execução das atividades, serão utilizados projetor, quadro, acesso à *internet*, *slides*, *smartphones* e um material de apoio teórico, tais como os utilizados nesta pesquisa.

Com base nos objetivos aqui apresentados, foi elaborado um quadro contendo as etapas do projeto, as habilidades da BNCC englobadas em cada uma delas, os objetivos de ensino e quais atividades devem ser realizadas para orientar o desenvolvimento do projeto, conforme exposto a seguir:

Quadro 8 – Plano de desenvolvimento do gênero post

Etapas do projeto	Habilidades BNCC	Objetivos do ensino	Atividades a serem realizadas
--------------------------	-------------------------	----------------------------	--------------------------------------

<p>Etapa 1 - Trabalho com o gênero <i>Post</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - (EM13LP01) - (EM13LP05) - (EM13LP40) 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade dos alunos de analisar criticamente conteúdos midiáticos, especialmente em plataformas como o Instagram. - Promover a compreensão sobre como a persuasão e a argumentação são utilizadas nas mídias sociais. - Estimular o pensamento crítico e a capacidade de identificar informações verídicas e falaciosas em discursos persuasivos. - Conscientizar os alunos sobre a importância de considerar o contexto e as intenções por trás das mensagens midiáticas. - Refletir sobre o papel dos influenciadores digitais na construção de discursos persuasivos e na formação de opinião pública. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar e explicar os tipos de argumentos comprobatórios e falaciosos. - Demonstrar alguns vídeos e publicações como exemplo. - Discutir como se dá a argumentação nos conteúdos apresentados, dialogando sobre as estratégias, a posição dos locutores e interlocutores, conteúdos subliminares, entre outros possíveis aspectos. - Orientar a seleção de <i>posts</i> midiáticos com cunho argumentativo, preferencialmente do <i>Instagram</i>, para a análise. - Apresentar as perguntas que irão orientar as análises; - Acompanhar o processo de análise, orientando caso seja necessário terminar a atividade em casa . - <i>Feedback</i> escrito ou oral sobre as observações feitas durante a preparação, execução e conclusão da atividade.
---	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora

A etapa 1 consistirá no trabalho com o gênero *post*. Nesta etapa, o professor apresentará e explicará aos alunos os tipos de argumentos comprobatórios e falaciosos, discutindo temas como posição do influenciador, o público-alvo, o contexto de produção, *fake news* e como se dá a argumentação nas mídias sociais, com foco nos gêneros que serão trabalhados no decorrer do projeto. Nesta etapa, é importante que o professor traga exemplos práticos que contribuam para a compreensão dos alunos. Após os momentos expositivos e dialógicos, o professor irá orientar os alunos quanto à atividade de análise dos *posts*. Nesse sentido, o professor pode auxiliar nas escolhas dos *posts* e dar uma ficha com orientações ou perguntas para guiar a análise. Após a produção das análises, é recomendado que o educador dê *feedback* oral para a turma, construindo

um conhecimento coletivo com base nas análises realizadas pelos alunos, discutindo a relevância do gênero para a construção do pensamento coletivo na atualidade e a importância de se estar atento ao conteúdo consumido e divulgado.

As habilidades da BNCC destacadas incluem relacionar textos com seu contexto sócio-histórico para ampliar a construção de sentidos e a análise crítica; analisar posicionamentos e movimentos argumentativos em textos, avaliando sua eficácia e se posicionando criticamente; compreender o fenômeno da pós-verdade, discutindo *fake news* e adotando uma postura crítica e flexível diante de crenças e opiniões frente a fatos comprovados.

Ao trabalhar como curador de *post*, os alunos incluirão o componente pedagógico a uma ação que eles realizam em sua realidade rotineira, o que tem potencial de promover o engajamento deles (Antunes, 2003). Eles também têm oportunidade de distinguir a argumentação comprobatória da falácia (Brasileiro, 2016) e avaliar recursos semióticos e multimodais dos textos.

Quadro 9 – Plano de desenvolvimento do gênero vídeo

<p>Etapa 2 - Trabalho com o gênero Vídeo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (EM13LP02) - (EM13LP12) - (EM13LP15) - (EM13LP17) 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade dos alunos de elaborar argumentos de forma clara, coerente e persuasiva em um contexto audiovisual; - Estimular a criatividade e a capacidade de produção de conteúdo original e relevante; - Promover a reflexão sobre a importância da escolha adequada de estratégias argumentativas para a persuasão eficaz; - Incentivar a colaboração e o trabalho em equipe, por meio da realização da atividade em grupo; - Aprimorar as habilidades de curadoria de 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar as discussões das análises realizadas nas aulas anteriores. - Divisão da turma em trios. - Apresentar a temática: Desenvolvimento de uma ação ou proposta cultural e de intervenção social. - Orientações sobre a produção dos vídeos, quanto ao tempo do vídeo, tema, indicação de aplicativos de edição. - Diálogo sobre recursos sonoros, visuais e/ou textuais. - Apresentar e discutir o gênero roteiro. - Apresentar os critérios de avaliação dos
---	--	---	--

		informações para a produção de vídeos; - Proporcionar a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos sobre argumentação na prática, fortalecendo a compreensão do tema; - Demonstrar que os conteúdos produzidos têm função social.	vídeos. - <i>Feedback</i> das observações dos vídeos. - Instruir os alunos a compartilharem seus vídeos em um perfil criado para a turma, na plataforma escolhida.
--	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora

A etapa 2 consiste no trabalho com o gênero vídeo, onde se pretende que os alunos aprendam a produzir seus próprios conteúdos midiáticos e que eles sejam capazes de elaborar argumentos claros e concisos, adornados de fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos ou argumentos de autoridade (Brasileiro, 2016), baseados em temas socialmente relevantes (Antunes, 2003). Nesta etapa, o professor apresentará a temática que deve ser abordada nos vídeos, “Desenvolvimento de uma ação ou proposta cultural e de intervenção social”, e orientará a turma a respeito da produção dos vídeos, do desenvolvimento dos argumentos e, também, sobre a utilização de recursos semióticos, como imagens, iluminação e som, além de trabalhar a perspectiva prática da edição de vídeos. No que se refere a essa prática, o professor pode usar tutoriais do *YouTube* ou outros recursos, caso não tenha habilidades de edição. Por fim, os vídeos produzidos serão veiculados em um perfil da turma, na plataforma digital que eles escolheram para que os demais alunos da instituição tenham acesso às suas produções.

Quanto às habilidades da BNCC destacadas, estas incluem estabelecer relações entre as partes do texto, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando recursos coesivos para garantir coerência e progressão temática; estabelecer interdiscursividade e intertextualidade para sustentar posicionamentos e construir explicações e relatos; selecionar informações de fontes confiáveis para garantir profundidade e sustentação das posições defendidas; e planejar, produzir, revisar, editar e avaliar textos adequados às condições de produção, levando em conta o contexto sócio-histórico, o gênero textual e a variedade linguística apropriada.

Quadro 10 – Plano de desenvolvimento do gênero comentário

Etapa 3 - Trabalho com o gênero comentário	<ul style="list-style-type: none"> - (EM13LP04) - (EM13LP43) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos alunos as características essenciais do gênero comentário. - Estimular a análise crítica de vídeos midiáticos - Incentivar a escrita crítica, ética e reflexiva. - Incentivar a autorreflexão a partir dos comentários recebidos. - Estimular a troca de ideias e a construção coletiva de conhecimento. - Incentivar o diálogo respeitoso e ético. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o gênero comentário; - Apresentar os vídeos dos colegas produzidos na atividade anterior; - Distribuir os vídeos para os trios, para que cada vídeo receba um comentário; - Orientar os alunos sobre a produção do comentário; - Compartilhar os comentários com os respectivos donos dos vídeos comentados; - Dar a possibilidade de resposta aos comentários recebidos; - Dar o <i>feedback</i> sobre os comentários; - Fazer uma consideração geral com a sala sobre os comentários apresentados.
---	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora

A etapa 3 consiste no trabalho com o gênero comentário. Nessa fase, o professor apresentará aos alunos as características principais do gênero comentário, incentivando a análise crítica e o posicionamento frente aos vídeos midiáticos, de forma respeitosa e reflexiva. Em sequência o professor irá expor os vídeos produzidos pelos alunos na etapa anterior. Os vídeos serão distribuídos entre os grupos pré-determinados na etapa 2, para que cada vídeo receba um comentário. O professor orientará os alunos sobre a produção dos comentários, e depois irá compartilhar os comentários com os alunos que criaram os vídeos. Além disso, o professor irá promover a possibilidade de uma resposta aos comentários recebidos.

Quanto às habilidades da BNCC destacadas, estas incluem estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para sustentar posicionamentos e construir explicações e relatos, utilizando citações e paráfrases marcadas adequadamente, além de atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs* e remixes em redes sociais ou outros ambientes digitais.

Quadro 11 – Plano de desenvolvimento do gênero roda de conversa

Etapa 4: Trabalho com o gênero Roda	- (EM13LP25)	- Desenvolver habilidades de	- Organizar os alunos em círculo.
--	--------------	------------------------------	-----------------------------------

<p>de conversa</p>		<p>reflexão crítica sobre a influência da argumentação nas mídias sociais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitar os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente as informações que consomem <i>online</i>. - Promover a compreensão da importância da argumentação ética e eficaz nas comunicações pessoais e sociais. - Estimular a autonomia e a responsabilidade na utilização da argumentação em diferentes contextos. - Incentivar a construção de uma postura crítica e consciente em relação ao uso das mídias sociais e à disseminação de informações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o tema “influência da argumentação nas mídias sociais”. - Estimular os alunos a compartilharem suas experiências nas atividades realizadas e quais reflexões eles tiveram no decorrer do projeto didático. - Propor reflexões críticas, estimulando os alunos a utilizarem os argumentos aprendidos para exporem sua opinião. - Mediar os momentos de fala dos alunos. - Realizar uma síntese dos principais pontos levantados durante a roda, promovendo uma conclusão da atividade.
---------------------------	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora

A última etapa consiste em uma roda de conversa, focando no desenvolvimento de habilidades de reflexão crítica sobre a influência da argumentação nas mídias sociais e visando capacitar os alunos a analisar criticamente as informações que consomem *online*. Nesta etapa, o professor irá organizar os alunos em círculo, a fim de que sejam apresentados ao tema “influência da argumentação nas mídias sociais”. Eles serão estimulados a compartilhar suas experiências nas atividades realizadas e as reflexões que tiveram ao longo do desenvolvimento das outras atividades do projeto didático. O professor proporcionará reflexões críticas, incentivando os alunos a utilizarem os argumentos aprendidos para exporem suas opiniões, mediando os momentos de fala.

Ao final, o professor pode fazer uma síntese dos principais pontos levantados, promovendo uma conclusão coletiva da roda de conversa.

Quanto à habilidade da BNCC destacada, esta inclui participar de reuniões na escola, coletivos ou movimentos, exercitando a escuta atenta, respeitando turnos e tempos de fala, e posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética. Inclui o uso de estratégias linguísticas de negociação e apoio ao discurso do outro, como solicitar esclarecimentos, fazer referências diretas, parafrasear, e considerar propostas alternativas, com o objetivo de promover o entendimento e o bem comum.

Objetivando o desenvolvimento das quatro etapas dentro do tempo pré-estipulado, foi planejada a seguinte distribuição de atividades por aula:

Aula 1 – Na primeira aula, o professor irá introduzir o tema da argumentação de forma lúdica por meio do "Jogo do Contrassenso", que consiste em escrever uma informação considerada absurda no quadro, e os alunos devem argumentar a favor dessa informação de forma plausível e convincente. O educador explicará as regras do jogo e fará a mediação das falas dos alunos. No decorrer da aula, o professor poderá fazer comentários sobre o tema para estimular a participação dos alunos.

Aulas 2, 3 e 4 - Nessas aulas, o professor fará uma abordagem mais teórica sobre a argumentação. As primeiras aulas serão expositivas e, inicialmente, serão apresentados os conceitos fundamentais da argumentação e sua importância no cotidiano. Em seguida, serão trabalhados os argumentos comprobatórios (dados, fatos, argumentos de autoridade, exemplos e ilustrações) e falaciosos (falácias formais e não formais), acompanhados de discussões sobre público-alvo, posição do sujeito que fala, modalizadores etc. Após a exposição teórica, o professor dedicará-se à exemplificação centrada nas mídias sociais.

Aula 5 – Nesse encontro será realizada uma aula expositiva e dialogada sobre estratégias semióticas que contribuem para a construção da argumentação nas mídias, como recursos sonoros, imagéticos, posicionamento do corpo e da câmera, entre outros aspectos fundamentais para a construção dos vídeos. Nesse momento também serão apresentados imagens e vídeos que apresentem tais recursos semióticos, a fim de exemplificar as considerações apresentadas na aula.

Aula 6 - Nesta aula, o professor irá orientar os alunos para a escolha de um *post* midiático que contenha argumentos comprobatórios ou falaciosos, preferencialmente do *Instagram*. O professor

auxiliará na seleção dos *posts*, discutindo as possibilidades de análise, como veracidade das informações, estratégias persuasivas utilizadas, recursos semióticos e público-alvo. Além disso, irá escrever no quadro perguntas que podem orientar a análise. Os alunos iniciarão a curadoria em sala, podendo terminar em casa.

Aulas 7 e 8 - Nestas aulas, o professor irá receber as análises realizadas pelos alunos. E, em seguida, irá dividir os alunos em trios para que eles desenvolvam a segunda atividade, ou seja, produzir um vídeo argumentativo para a plataforma escolhida (*Instagram* ou *TikTok*). O professor apresentará o tema que deve permear os vídeos, no caso uma ação ou uma proposta cultural de intervenção social, e orientará os alunos na elaboração do roteiro, enfatizando a clareza da argumentação e a qualidade do vídeo.

Aula 9 e 10 - Durante estas aulas, cada grupo irá apresentar seu vídeo para a turma. Os colegas farão um comentário dos vídeos, simulando uma situação real nas mídias sociais, considerando o conteúdo dos vídeos e a construção da argumentação. O professor irá coordenar essa atividade, esclarecendo dúvidas e estimulando a participação de todos. Após esse primeiro momento, os alunos receberão os comentários produzidos pelos colegas e terão a possibilidade de fazer uma autorreflexão sobre seus vídeos. Para além disso, os alunos poderão escrever um comentário para responder ao comentário inicial.

Aula 11 - Para finalizar o projeto, o professor irá conduzir uma roda de conversa para uma reflexão crítica sobre a influência da argumentação nas mídias sociais. Os alunos serão incentivados a pensar sobre como podem aplicar o que aprenderam para analisar criticamente as informações que consomem *online* e como podem usar a argumentação de forma ética e eficaz em suas próprias comunicações. Ao término da roda de conversa, o professor tecerá conclusões sobre a roda e as atividades elaboradas no projeto como um todo, finalizando, portanto, o PDG.

Cabe salientar que a avaliação da aprendizagem será contínua, considerando a participação, a qualidade das análises e produções, a reflexão crítica demonstrada e o desenvolvimento das habilidades argumentativas destacadas para cada aula. No "Jogo do contrassenso", embora seja um primeiro momento diagnóstico para o professor com o objetivo de ser descontraído, serão observados os aspectos a seguir: o engajamento dos alunos, a habilidade argumentativa, a criatividade na defesa de uma informação inconcebível, o respeito e colaboração entre os alunos e a clareza na exposição oral.

Quanto às demais atividades previstas no PDG, estas serão avaliadas da seguinte forma:

- Na análise de *posts* midiáticos, serão avaliados alguns fatores importantes, como: a compreensão do conteúdo das aulas teóricas, a capacidade crítica, a habilidade argumentativa na construção da análise e a qualidade da escrita sob uma perspectiva formal da linguagem.
- Na produção de vídeos argumentativos, serão considerados o roteiro, a clareza e relevância das ideias, o uso de argumentos comprobatórios e de recursos semióticos, a colaboração em equipe e a criatividade.
- Nos comentários sobre os vídeos dos colegas, serão avaliadas: a clareza da argumentação, a utilização de recursos comprobatórios, a capacidade de realizar comentários críticos de forma respeitosa, a capacidade de contra-argumentar de maneira plausível e sem equívocos e o respeito às características do gênero.

- Por fim, na reflexão crítica durante a roda de conversa, haverá avaliação sobre os seguintes aspectos: participação, pensamento crítico, reflexão sobre ética na comunicação, clareza na comunicação verbal e respeito às opiniões dos colegas. Os alunos receberão *feedbacks* individualizados e coletivos durante o processo, para auxiliar no aprimoramento de suas habilidades de argumentação, posicionamento e análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de uma pesquisa de conclusão do curso de licenciatura em Letras-Português com a possibilidade de trabalhar por meio de proposições didáticas colocou-me o desafio de desenvolver uma pesquisa metodológica com o objetivo de demonstrar formas de ensinar e aprender argumentação no Ensino Médio de modo a contribuir para a formação de um sujeito ativo e crítico no exercício da cidadania. Nesse percurso, pude conhecer o PDG e o modelo didático de gênero como alternativas de planejamento didático adequadas ao que pretendia desenvolver.

Durante o desenvolvimento do trabalho, um dos principais desafios foi pensar na teoria de forma que ela se integre na realidade da prática, atendendo às demandas dos estudantes e dos professores. A adaptação do PDG ao contexto específico do Ensino Médio exigiu uma reflexão constante sobre como fazer com que teoria e prática caminhem juntas. No entanto, essa experiência também demonstrou o potencial do PDG como uma abordagem estruturada e flexível não só para o ensino da argumentação, mas de outros conteúdos aplicáveis à disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que o PDG se destaca por possibilitar a contextualização prática e aplicável ao cotidiano daquilo que se desenvolve em sala de aula, o que, por vezes, pode estimular a participação dos alunos.

Além disso, o trabalho me proporcionou uma reflexão profunda sobre o poder da argumentação no desenvolvimento da cidadania e, principalmente, sobre o papel crucial do planejamento didático na criação de ambientes de aprendizagem que verdadeiramente se preocupem com os alunos. A experiência reforçou a ideia de que uma abordagem pedagógica que apenas transmite conhecimentos não é suficiente. Como Paulo Freire (1967, p. 56) afirma: “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. [...] É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repetamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.”. Nessa medida, é essencial que se desenvolva as capacidades dos alunos de pensar por si mesmos, de desenvolver pensamento crítico e de questionar o mundo.

Gostaria de pontuar, também, que é importante considerar a apropriação das redes sociais como um recurso valioso para o processo de ensino-aprendizagem, em vez de vê-las apenas como vilãs da sala de aula. As redes sociais oferecem um ambiente dinâmico e interativo que pode ser integrado ao processo educativo de maneira construtiva. Elas proporcionam oportunidades para a criação de conteúdos, o compartilhamento de ideias e a interação com um público mais amplo, o que pode enriquecer o aprendizado dos alunos. Ao serem utilizadas de forma estratégica, as redes sociais podem servir como plataformas para atividades de argumentação, debates e discussões,

permitindo que os alunos desenvolvam habilidades críticas e participativas. Além de ser inegável a adesão dos jovens a esse ambiente virtual.

Nesse sentido, acredito que este trabalho oferece ideias valiosas, tanto para o planejamento didático quanto para o ensino socialmente situado. Os professores em atuação podem encontrar neste trabalho uma maneira de enriquecer suas práticas pedagógicas. A pesquisa fornece uma visão abrangente de como o PDG pode ser implementado no ensino da argumentação, além de apresentar estratégias e exemplos práticos que podem ser adaptados às necessidades específicas de suas turmas. Além disso, a proposta sugere uma abordagem que valoriza a participação ativa dos alunos, incentivando-os a se tornarem críticos e engajados no processo de aprendizagem.

Apesar do otimismo em relação ao trabalho, compreendo, também, que os professores são reféns das exigências das instituições e de seus órgãos responsáveis e que, para a efetividade de um ensino que tenha como foco o desenvolvimento das práticas social e cidadã dos alunos, é fundamental uma mudança no escopo da educação, das proposições do Estado, da inovação do processo seletivo de inserção nas universidades, não sendo suficientes apenas os esforços dos professores no que se refere aos conteúdos trabalhados e a forma de trabalhá-los.

Para futuros estudos, seria interessante, a princípio, aplicar o PDG aqui desenvolvido, a fim de avaliar sua eficácia e aplicabilidade. Além disso, é interessante explorar a aplicação do PDG em diferentes contextos educacionais e níveis de ensino, bem como investigar a eficácia ou propor novas metodologias de ensino de argumentação. A continuidade da pesquisa sobre o impacto das práticas pedagógicas na formação cidadã pode revelar novas perspectivas e oportunidades para a melhoria contínua do ensino, contribuindo para uma educação mais eficaz e relevante para a realidade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Pós-verdade. In: Nossa Língua. Disponível em: <https://www.academia.org.br/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

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

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENEDETTI, Thais. **Como usar a aprendizagem ativa para revolucionar sua escola**. Tutor Mundi, 11 jan. 2023. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/aprendizagem-ativa/>. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Da organização tópica no processo de retextualização de redações escolares de cunho dissertativo**. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias; BARBOSA, Gabriele Lage (2023). **(Des)caminhos de uma formação educacional com foco no treinamento para a produção de texto: análise de práticas excludentes e padronização do gênero redação do ENEM**.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Leitura e produção textual**. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAMARGO, Beatriz; SPINELLI, Egle Müller. O vídeo nas redes sociais: uma nova forma de distribuição de conteúdo para o jornalismo alternativo. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, São Paulo, ano 10, v. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: anagrama@usp.br. Acesso em: 21 de agosto de 2024.

CAVALCANTE, Lélia Adriana Daher. **Plano de aula: concepções e práticas docentes**. 2007. Monografia (Curso de pedagogia) - Faculdade de Ciências da Educação - FACE, do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, [S. l.], 2007.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutoramento).

DOS SANTOS, Marcos Bispo. Discurso, argumentação e ensino: elementos para uma abordagem transdisciplinar. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 40–57, 2017. DOI: 10.13102/cl.v16i1.1403. Disponível em: <<https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1403>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012. DOI: 10.1590/S1984-63982012000300006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANZONI, R. M.; AFONSO, M.; RODRIGUES, L. A. **Ferramentas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica: o quê, por que e como ensinar**. Bauru, SP: Canal 6, 2021.

MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. O ensino da argumentação na Antiguidade e em um livro didático atual. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 3, p. 104-116, nov. 2012.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. Port. 142–165 / Eng. 142, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/9890>. Acesso em: 5 fev. 2024.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 17, n. 1/2, p. 159-183, 2015.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de; SOUZA, Danielle Freitas de. A nova retórica de Chaïm Perelman. **Trilhas Filosóficas**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 37–45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1916>. Acesso em: 2 jan. 2024.

PALHARES, Rogério. Brasil passou por 12 fenômenos climáticos extremos em 2023. In: ESTILLAC, Bernardo. **Estado de Minas**. Edição de 10/05/2024. Disponível em: <https://www.em.com.br/politica/2024/05/6854470-brasil-passou-por-12-fenomenos-climaticos-extremos-em-2023.html>. Acesso em: 30 jul.2024.

PLANTIN, Christian. A argumentação biface. In: LARA, Gláucia Muniz Proença.; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander. **Análises do discurso hoje**. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b. p. 13-26.

PRADO, Daniela de Faria; MORATO, Rodrigo Altair. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos CESPUC de pesquisa, Série Ensaios**, n. 29, p. 205-219, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.n29p205-219>>. Acesso em: 08 ago. 2024.

ROCHA, Carmem Lúcia da Cunha. **O Ensino da Argumentação no Ensino Médio: Uma investigação das práticas docentes no 1 ano**. In: V COGITE-Colóquio sobre Gêneros e Textos,

2016, TERESINA. V COGITE-Colóquio sobre Gêneros e Textos. TERESINA: Editora da UFPI, 2016. p. 47-61.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. O método da sala de aula invertida (*flipped classroom*). Lajeado: Ed. da Univates, 2018. 19 p. il. color. (Metodologias Ativas de Aprendizagem; 99). ISBN 978-85-8167-252-6.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojoe Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

BASTOLLA, Fernanda Falconi; SOUZA, Antonio Escandiel de. A importância da linguagem como uma prática social na formação docente em nível médio. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, XXII, 2017, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: [s.n.], 2017.

STUDIO VISUAL. **Saiba o que é post e seus diferentes tipos**. Disponível em: <https://studiovisual.com.br/o-que-e-post>. Atualizado em: 24 abr. 2024. Acesso em: 21 ago. 2024.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Glayci Kelli R. S.; SIQUEIRA, Sirley Ribeiro. Pensar por si e dizer o que pensa: o ensino da argumentação e a formação de sujeitos autônomos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 72-92, jan-abr/2019.