



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

VALÉRIA DE OLIVEIRA NOBRE

**ARGUMENTAÇÃO E PROJETO DE
LETRAMENTO: GÊNERO DISCURSIVO DEBATE REGRADO**

CURRAIS NOVOS – RN

2023

VALÉRIA DE OLIVEIRA NOBRE

**ARGUMENTAÇÃO E PROJETO DE
LETRAMENTO: GÊNERO DISCURSIVO DEBATE REGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes

CURRAIS NOVOS – RN

2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Prof^a. Maria José Mamede Galvão - FELCS -
Currais Novos

Nobre, Valéria de Oliveira.

Argumentação e projeto de letramento : gênero discursivo debate regrado /
Valéria de Oliveira Nobre. - Currais Novos, RN, 2023.

96 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Programa de
Mestrado Profissional em Letras, Currais Novos, RN, 2023.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes.

1. Debate (gênero discursivo) - Dissertação. 2. Projetos de letramento -
Dissertação. 3. Capacidade argumentativa - Dissertação. 4. Leitura, escrita e
multiletramentos - Dissertação. I. Gomes, Gianka Salustiano Bezerril de
Bastos. II. Título.

VALÉRIA DE OLIVEIRA NOBRE

**ARGUMENTAÇÃO E PROJETO DE
LETRAMENTO: GÊNERO DISCURSIVO DEBATE REGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes

Currais Novos/RN,

20 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente – Orientadora

Profa. Dra. Alana Driziê Gonzatti dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Externo ao Programa

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Interno à Instituição

Profa. Dra. Laurenia de Souto Sales
Universidade Federal da Paraíba
Membro Externo à Instituição

Dedico este trabalho ao meu filho
Théo, a luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, pela força concedida a mim, pela sabedoria e pelas oportunidades que colocou em minha caminhada ao longo dos anos.

À minha mãe, Luzanira, que sempre foi inspiração e força motivadora para que eu buscasse alcançar os meus objetivos.

Ao meu esposo, Gleydson, meu companheiro de vida, que sempre apoiou todas as minhas decisões e entendeu toda a minha ausência nesse período. Esta conquista só foi possível graças ao seu amor, cuidado e parceria comigo, com o nosso filho e com a nossa família.

À minha querida sogra, Lucimar, que entendeu a importância do curso de Mestrado para mim e, mesmo diante de suas limitações, me ajudou, sempre com muito carinho e gentileza, nos cuidados com o meu filho.

Ao meu amado filho, Théo, meu grande amor, a força que me impulsiona a seguir em frente e nunca desistir. É tudo por ele e para ele.

À minha orientadora, professora doutora Gianka Bezerril, pelos saberes compartilhados, pela paciência e atenção destinadas a mim. Mesmo diante de todas as dificuldades ao longo desses últimos dois anos, nunca deixou de ser gentil. Levarei para sempre as suas palavras e seus ensinamentos. Gratidão.

Ao meu amigo, Godofrêdo Solon, mais conhecido por Fred, que dividiu comigo os estudos de pré-projeto, que sempre me incentivou com palavras de confiança, firmeza e cumplicidade. Obrigada por tudo.

À minha amiga, professora mestra Anne Heide, que esteve comigo desde os primeiros momentos de curso, que dividiu comigo todas as incertezas e angústias de um processo seletivo em meio a uma pandemia, que foi meu amparo nos momentos mais difíceis, que segurou a minha mão nas várias vezes em que pensei em desistir, que dividiu comigo as dificuldades de conciliar estudo, trabalho e maternidade e foi uma das minhas inspirações para continuar.

Ao meu amigo, Leonardo Sousa, que escutou as minhas angústias e sempre me deu força e incentivo para continuar nas (muitas) vezes em que desanimei.

À minha amiga, Rayanny Bittencourt, que vivenciou comigo todos os dias de estudo, torceu por mim, me deu força e nunca soltou a minha mão.

Ao núcleo gestor da escola Clóvis de Castro Pereira, na pessoa da diretora Fernanda Araújo, pela compreensão, parceria e apoio.

Aos meus alunos, os quais me ensinam todos os dias a ver a vida com leveza.

Aos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Polo de Ensino de Currais Novos, em especial à professora doutora Ana Paz, que me ajudou, lá no início do curso, a organizar as primeiras ideias de pré-projeto e, por fazer parte, novamente, na minha banca de qualificação, com orientações esclarecedoras e importantíssimas para a finalização do trabalho.

À professora doutora Alana Driziê, por ter aceitado fazer parte da minha banca de qualificação e ter contribuído com sugestões enriquecedoras, que me fizeram ampliar os meus horizontes na composição final deste trabalho.

Aos caros colegas da Turma VI do PROFLETRAS, que, mesmo distantes fisicamente, sempre estiveram dispostos a ajudar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio para o desenvolvimento deste estudo.

E, por fim, a todos que me ajudaram direta ou indiretamente ao longo da elaboração deste trabalho.

“A vida é feita de sonhos
Envolto de tempestade.
O que garante a vitória
É a força, a vontade
De ir ainda mais além.
Só alcança o pódio quem
Abraça a oportunidade!”
(Godofredo Solon)

RESUMO

Ao refletirmos sobre o ensino atual, vimos que a argumentação, aliada às práticas de letramento, pode auxiliar na construção de um jovem mais motivado, crítico e consciente de suas ações enquanto membro da sociedade. Sendo assim, o presente estudo objetiva analisar como os projetos de Letramento, por meio do trabalho com textos de sequência argumentativa, sobretudo com o gênero discursivo debate, podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, escritora e oral dos alunos e diminuir os prejuízos causados pelas *Fake News* à educação, ao processo de letramento e à formação leitora do jovem cidadão. Apresentamos uma proposta de intervenção com o intuito de despertar o interesse desses jovens e contribuir para uma melhoria na construção do conhecimento e da capacidade argumentativa em uma organização didática sequencial de atividades práticas que inclui, dentre outros, os objetivos, o passo a passo da execução da proposta e a divulgação das ações desenvolvidas, resultando em cartazes e informes a serem apresentados à comunidade local. Para a realização das atividades, debates regrados foram gerados com o intuito de fortalecer as ideias colocadas em pauta. Para sustentar o trabalho, utilizamos os escritos de Bakhtin (2016) e Marcuschi (2011), no que compete a gêneros; Rojo (2012) e Kleiman (1995), no que se refere aos estudos de letramento; Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Fiorin (2015) e Plantin (2008), nas questões referentes à construção do discurso e da argumentação; e Schneuwly e Dolz (2004), no que se refere a debates. A metodologia aplicada é do tipo pesquisa-ação, sob a ótica de Thiollent (1985), mediante uma abordagem qualitativa, baseada nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008), por meio de uma proposta de intervenção, a partir do modelo didático projeto de letramento, desenvolvido por Kleiman (2000) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014). Acreditamos que a presente proposta possa despertar nos alunos a capacidade de enxergar e interpretar melhor o mundo a sua volta, tornando-se um cidadão consciente e crítico.

Palavras-chave: Argumentação. Gênero Discursivo. Debate. Projetos de Letramento.

ABSTRACT

When reflecting on current education, we see that argumentation combined with literacy practices can assist in the development of a more motivated, critical, and socially aware young person. Therefore, this study aims to analyze how literacy projects, through working with texts of argumentative sequence, especially with the discursive genre of debate, can contribute to the development of students' reading, writing, and oral skills and mitigate the damages caused by Fake News to education, the literacy process, and the reading formation of young citizens. We present an intervention proposal with the intention of arousing the interest of these young people and contributing to an improvement in the construction of knowledge and argumentative capacity through a sequential didactic organization of practical activities, including, among others, objectives, step-by-step execution of the proposal, and dissemination of the actions developed, resulting in posters and reports to be presented to the local community. To carry out the activities, structured debates will be generated to strengthen the ideas put forward. To support the work, we draw upon the writings of Bakhtin (2016), Marcuschi (2011) regarding genres; Rojo (2012), Kleiman (1995) concerning literacy studies; Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014), Fiorin (2015), and Plantin (2008) on issues related to discourse construction and argumentation, and Schneuwly and Dolz (2004) regarding debates. The applied methodology is action research, from the perspective of Thiollent (1985), employing a qualitative approach, based on the studies of Bortoni-Ricardo (2008), through an intervention proposal, using the didactic model of literacy project developed by Kleiman (2000) and Oliveira, Tinoco, and Santos (2014). We believe that this proposal can awaken in students the ability to better perceive and interpret the world around them, becoming conscious and critical citizens.

Keywords: Argumentation. Discursive Genre. Debate. Literacy Projects.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Projetos de Letramento.....	38
Figura 2 –	Contínuo de relações entre a conversa, a discussão e o debate....	50
Figura 3 –	Espirais da pesquisa.....	61
Gráfico 1 –	Escala SAEB.....	64
Gráfico 2 –	IDEB da Escola.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos tipológicos.....	51
Quadro 2 – Etapas do debate regrado.....	56
Quadro 3 – Traçando o Projeto de Letramento.....	67
Quadro 4 – Primeiro momento: atividades um, dois e três.....	69
Quadro 5 – Segundo momento: atividade quatro.....	70
Quadro 6 – Terceiro momento.....	71
Quadro 7 – Quarto momento: Atividade seis.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BCG	Bacilo de Calmette e Guérin
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CERU	Centro de Educação Rural
CNN	Cable News Network
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
DTP	Difteria, Tétano e Coqueluche
GNV	Grupo de Nova Londres
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
Opas	Organização Pan-Americana de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Letramento
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Semana Epidemiológica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
SUS	Sistema Único de Saúde
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1	História da argumentação	24
2.2	Documentos oficiais e a argumentação	30
2.3	Projeto de letramento: um delineamento	35
2.4	Alinhando a ação argumentativa ao projeto de letramento	39
2.5	Leitura, escrita e multiletramentos	43
3	O GÊNERO DISCURSIVO DEBATE	49
3.1	Origem e percurso histórico do gênero discursivo debate	49
3.2	O gênero discursivo debate: em busca de uma definição	52
3.3	Diferentes tipos de debate	54
3.4	O gênero discursivo debate e sua linguagem	58
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	60
4.1	Tipo e abordagem de pesquisa	60
4.2	Contextualização da pesquisa	62
4.3	Participantes da pesquisa	65
5	PROPOSTA DE UM PROJETO DE LETRAMENTO	67
5.1	Atividades práticas de linguagem	69
5.1.1	Primeiro momento	69
5.1.2	Segundo momento	70
5.1.3	Terceiro momento	71
5.1.4	Quarto momento	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	75
	APÊNDICE A – Atividade oral	81
	APÊNDICE B – Questionário	82
	APÊNDICE C – Produções de ideias	83
	ANEXO A – Histórico da pandemia de COVID-19	84
	ANEXO B – Emergência de saúde pública de importância internacional	85
	ANEXO C – Total CONFIRMED	86

ANEXO D – Quarentena não deve acabar até que seja encontrada uma vacina, alerta estudo.....	87
ANEXO E – Conheça 6 fake news sobre as vacinas contra a COVID-19.....	88
ANEXO F – Vacinas contra a covid-19 são mais perigosas que o próprio vírus – é fake news.....	89
ANEXO G – Vacina tem como objetivo matar seres humanos – é fake news.....	90
ANEXO H – Profissionais de saúde morrem por ataque cardíaco em decorrência da vacina – é fake news.....	91
ANEXO I – Vacinas de RNA mensageiro vão provocar morte em massa entre idosos – é fake news.....	92

1 INTRODUÇÃO

Apesar de vivermos num mundo em que as informações chegam com mais rapidez e dinamicidade, fomos pegos de surpresa com a pandemia da Covid-19, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que trouxe inúmeras mudanças para a sociedade. A pandemia teve início ainda em 2019, com o primeiro registro de caso datado em 31 de dezembro, na região de Wuhan, na China (Barreto, 2020).

No Brasil, tivemos o primeiro caso da infecção confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020, sendo um homem de 61 anos, morador da cidade de São Paulo, vindo da Itália, região da Lombardia. O homem, que viajava a trabalho e esteve sozinho no período de 9 a 21 de fevereiro, buscou atendimento médico no Hospital Israelita Albert Einstein, no dia 25 de fevereiro do referido ano, após sentir febre, tosse seca, dor de garganta e coriza, sintomas compatíveis com a doença causada pelo novo coronavírus (OPAS, 2020).

Do dia 26 de fevereiro de 2020 até o dia 11 de março do mesmo ano, o número de infectados já somava 52, segundo um balanço do dia, publicado pelo Ministério da Saúde (Agência Brasil, 2020). De lá para cá, novos hábitos e comportamentos surgiram e nos fizeram repensar bastante os nossos pensamentos e modos de vida. Desde que a pandemia da Covid foi anunciada pela OMS, mais de 6,4 milhões de pessoas morreram pela doença em todo o mundo, conforme revelam os dados da CNN (Brasil, 2022).

A partir daí, observamos que alguns questionamentos vieram à tona, no que concerne ao uso de tratamentos e medicamentos. Tais indagações nos fazem querer analisar um pouco sobre o contexto no qual estamos inseridos, pois, de fato, vivemos em um período histórico delicado, o qual suscita muitas dúvidas em relação ao uso de máscaras, vacinas e/ou outras formas de prevenção como formas de combater uma doença que se mostra tão perigosa para a nossa população.

Entendemos também que as diversas informações enganosas que se espalham, em um curto espaço de tempo, sobre as mais variadas temáticas relacionadas ao uso de vacinas, trazem prejuízos inestimáveis à sociedade, pois abordam notícias que, muitas vezes, distorcem fatos e situações, fazendo com que as pessoas desacreditem do que é real, o que ocasiona a infodemia.

A palavra infodemia se refere a um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a pandemia atual. Nessa situação, surgem rumores e desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa. Na era da informação, esse fenômeno é potencializado pelas redes sociais e se alastra mais rapidamente como um vírus (Zarocostas, 2020).

Sabemos que o desconhecimento de informações é um péssimo aliado em qualquer situação e, num contexto pandêmico, principalmente, pode afetar não só uma pessoa, mas tantas outras do entorno. No contexto de uma pandemia, pode afetar profundamente todos os aspectos da vida e, mais especificamente, a saúde mental das pessoas. Sobre isso, cumpre destacar que a busca por atualizações sobre a COVID-19, no ano de 2020, na Internet, cresceu de 50% a 70% em todas as gerações.

De acordo com uma reportagem da revista Nova Escola, intitulada “Como o domínio das competências gerais da BNCC ajuda a não cair em fake News sobre as vacinas”, no início do século XX, as vacinas também foram questionadas. Um dos exemplos históricos mais conhecidos é a Revolta da Vacina, que nada mais foi que uma insurreição popular em 1904, motivada pelo desagrado da população com a campanha de vacinação imperativa imposta por Oswaldo Cruz. Ao longo da quarentena em 2020, resgatou-se a memória de grupos que eram contra o uso de máscara durante a pandemia da Gripe Espanhola, por exemplo.

Dessa forma, sabendo que nossos jovens estão num processo de formação de opinião e baseando-se no contexto histórico vivido – a pandemia da Covid-19 –, propomos aos nossos alunos discussões com foco na temática das Fake News em relação à importância das vacinas.

Nesse sentido, procuramos proporcionar aos jovens a oportunidade de ouvir lados diferentes acerca de um mesmo questionamento, como é o caso do processo de imunização, bem como construir o próprio ponto de vista a partir de práticas de leitura. Sabemos que com as metodologias adequadas e concernentes à realidade escolar, podemos fazer com que os alunos se sintam familiarizados e participativos no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta mostrou-se necessária, visto que, no contexto atual, vivemos várias polarizações e uma delas é a não adesão ao processo de imunização, mesmo tendo passado a fase crítica da doença. Muitos defendem os seus pontos de vista baseados em argumentos expostos, divulgados, com e sem reflexão. Os jovens reproduzem apenas o que ouvem e, assim, as informações não são checadas nem refutadas, gerando o que entendemos hoje por *Fake News*¹.

Assim sendo, interessou-nos centrar o foco nas *Fake News* relacionadas ao uso de vacinas, fazendo-os refletir a respeito de opiniões e posicionamentos diferentes acerca do assunto, contextualizando e mostrando os benefícios e malefícios que as decisões individuais podem trazer para a coletividade, pois, em alguns casos, não se vacinar é uma escolha individual, porém essa decisão pode trazer consequências coletivas nefastas para a sociedade, visto que entendemos que é papel da escola instigar o aluno a compreender o contexto histórico em que vivemos. Nesse sentido, partindo do que afirmam Freire e Macedo (1990, p.79), “[...] é preciso desafiá-los a tratar criticamente o ‘varal de informação’ com que estão trabalhando”.

Para isso, é preciso entender que:

O fenômeno das *fake news* é reconhecidamente um problema para a sociedade contemporânea e o debate acerca desse problema é de suma importância para que possamos desenvolver alternativas que evitem afetar mais intensamente a relação de confiança entre os cidadãos e as instituições. Afinal, colocar em xeque essa confiança tende a favorecer as ações de uma minoria manipuladora cujo interesse precípua é agir em autobenefício (Silva; Tinoco, 2019, p. 209).

No Brasil, doenças já erradicadas estão ressurgindo – como o sarampo e a poliomielite (Levy, 2022) – na esteira da disseminação de informações falsas sobre os imunizantes, da polarização política e da distância de um tempo em que doenças matavam muito mais (Nova Escola, 2021).

Segundo dados da Fundação Oswaldo Cruz, ao longo da última década, a cobertura vacinal tem caído para os quatro imunizantes que inauguraram o calendário básico no Brasil, em 1977: as vacinas que protegem contra sarampo, poliomielite, formas graves de tuberculose (BCG) e difteria, tétano e coqueluche (DTP), pois a última vez em que o País alcançou a meta de 90% de bebês menores

¹ Fake News são conteúdos que podem ter informações parciais, distorcidas, fora de contexto ou completamente erradas, segundo O Portal da Fiocruz.

de um ano vacinados com a BCG foi em 2018, informa a pesquisadora Patricia Boccolini, coordenadora do Observa Infância e responsável pelo VAX*SIM, estudo que monitora e analisa a cobertura vacinal das crianças brasileiras.

Para a vacina contra a poliomielite, a queda começou em 2016, quando o Brasil não atingiu a meta de 95% das crianças menores de 1 ano vacinadas e, para a vacina contra o sarampo, tivemos uma queda desde 2012, fazendo, assim, com que o Brasil perdesse, em 2019, o Certificado de País Livre do Sarampo, concedido pela Organização Pan-Americana de Saúde (Opas) em 2016.

Ao longo da história, tivemos outras pandemias (gripe espanhola, H1N1), cujas ocorrências nos trouxeram as mesmas inquietações e posicionamentos controversos, com os mesmos questionamentos (vacinar ou não vacinar?) que precisaram vir à tona para nos mostrar que a história se repete. Em virtude disso, precisamos saber tirar aprendizado de tudo o que já aconteceu antes de chegarmos ao presente momento.

Observamos que o tema vacina ainda traz bastante polêmica entre a população brasileira. Haja vista que o termo vacina foi eleito a palavra do ano de 2021, segundo uma pesquisa da Consultoria Cause e do Instituto de Pesquisa Ideia (G1, 2021).

O levantamento do Instituto de Pesquisa Ideia foi realizado com amostra representativa da população brasileira de 1.200 entrevistas, entre os dias 6 e 9 de dezembro, e 22% dos entrevistados escolheram “vacina” como a palavra que mais representou o ano de 2021.

Em relação à imunização contra a Covid-19, até o momento da publicação desta dissertação, há cinco vacinas autorizadas pela ANVISA para uso no Brasil: duas com autorização para uso emergencial (CoronaVac/Butantan e Comirnaty bivalente Pfizer) e três com registro definitivo (AstraZeneca/Fiocruz, Janssen-Cilag e Comirnaty Pfizer/Wyeth). As vacinas das farmacêuticas AstraZeneca e Sinovac estão em uso desde o início da Campanha Nacional de Vacinação contra a Covid-19 no País, em 18 de janeiro de 2021. De 18 de janeiro de 2021 até a semana epidemiológica (SE) 22 de 2023, foram aplicadas 514.463.555 doses de vacinas monovalentes contra a Covid-19; e de 26 de fevereiro de 2023 até a semana

epidemiológica (SE) 22 de 2023, foram aplicadas 21.649.067 doses de vacinas bivalentes².

De acordo com o Ministério da Saúde (MS), o Sistema Único de Saúde (SUS) administrou 514.474.500 doses até 31 de maio de 2023. A vacina COVID-19 bivalente foi introduzida em fevereiro de 2023 para os grupos prioritários, quando a cobertura vacinal estava em 30%. Com a introdução da população geral de 18 anos, que aconteceu em abril de 2023, e após a publicação da Nota Técnica n.º 30/2023, a cobertura vacinal encontrou-se em 10,82%.

Consideramos também que o contexto social no qual os jovens estão inseridos traz alguns empecilhos que precisam ser levados em consideração na hora de analisar o seu desenvolvimento individual, tais como: o ambiente em que vivem, as condições econômicas, as relações humanas, o que geram as disseminações de informações deturpadas da realidade, dentre outras questões. O ambiente cultural também interfere bastante nas pessoas que moram em um determinado local, principalmente em comunidades pequenas onde tudo está interligado e onde as oportunidades não são as mesmas para todos, inclusive as oportunidades de acesso à informação.

Esse nosso interesse de pesquisa surgiu da necessidade de estimular o senso crítico dos alunos, de torná-los sujeitos participantes dos problemas que estão vivenciando na atualidade, sendo assim, apresentamos uma proposta de intervenção com o intuito de despertar o interesse desses jovens e contribuir para uma melhoria na construção do conhecimento e da capacidade argumentativa, além da capacidade leitora e oral, possibilitando também uma ampliação de horizonte a esses estudantes, visto que lhes faltam maior reflexão, experiência acerca de alguns temas da atualidade e visão de futuro.

A proposta almeja o trabalho com alunos do 9º ano do ensino fundamental, já que é uma fase escolar em que os nossos protagonistas mais querem se expressar, mas não sabem como, e entendemos que, ao desenvolver o pensamento crítico, os jovens aprendem a fazer as melhores escolhas.

Nesse sentido, as questões que norteiam a nossa pesquisa são:

² Boletim Epidemiológico Especial: Doença pelo Coronavírus – Covid-19

- De que forma os projetos de Letramento podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, escritora e oral de alunos do 9º ano por meio do trabalho com o gênero discursivo debate?
- Como diminuir os prejuízos causados pelas *Fake News* à educação, ao processo de letramento e à formação leitora do jovem cidadão?

Por meio desses questionamentos, esperamos ter um direcionamento para abordarmos com maior exatidão os problemas constatados.

Diante disso, temos como objetivo geral analisar como os Projetos de Letramento, a partir do trabalho com textos de sequência argumentativa, sobretudo com o gênero discursivo debate, podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, escritora e oral dos alunos e para a diminuição dos prejuízos causados pelas *Fake News* à educação, ao processo de letramento e à formação leitora do jovem cidadão.

E, como objetivos específicos, estabelecemos:

- Propor um trabalho com projeto de letramento que atenda ao desenvolvimento da competência leitora, escritora e oral dos alunos;
- Analisar, por meio de discussões, como o meio social influencia na conscientização do aluno;
- Apresentar abordagens que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem do estudante a partir da argumentação no gênero discursivo debate.

Assim, elaboramos, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), um Projeto de Letramento para ser aplicado em uma turma do 9º ano de uma escola da rede pública municipal de Pacatuba, município do Ceará, situada no distrito de Pavuna. Lembramos que trazemos aqui uma proposta de intervenção, que foi pensada e idealizada numa escola de Pacatuba, mas poderá ser aplicada em qualquer escola como forma de melhorar, aperfeiçoar e ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de ensino fundamental II.

Sabemos que, com a pandemia, o número de alunos que abandonou os estudos cresceu significativamente, segundo dados do UNICEF (2021). Em

novembro de 2020, mais de cinco milhões de meninas e meninos não tiveram acesso à educação no Brasil – número semelhante ao que o País tinha no início dos anos 2000. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos de idade, etapa em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da Covid-19. É o que revela o estudo “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação”, lançado nesta quinta-feira pelo UNICEF, em parceria com o Cenpec Educação.

Esses dados revelam que, mais do que nunca, tivemos um distanciamento do aluno em relação à escola, e essa defasagem já se reflete hoje, quando chegamos à sala de aula e constatamos o que já sabíamos. Como é de conhecimento geral, sabemos que não são todos os jovens de hoje que têm apreço e interesse pela leitura e escrita, gerando, assim, uma escassez de ideias e práticas na hora de desenvolver um texto. Isso ocasiona também dificuldades na aprendizagem, já que a falta de empenho está aliada à desmotivação.

Sendo assim, pretendemos mostrar que o trabalho com as práticas de letramento aliadas à argumentação pode auxiliar na construção de um sujeito mais motivado, crítico e consciente de suas ações, visto que os Projetos de Letramento desenvolvem e/ou ajudam a desenvolver as práticas sociais, promovendo a emancipação e o empoderamento por meio da linguagem.

Com Sacristán (1999), entendemos que esse ponto de partida impulsiona principalmente os educadores a tomar o conceito de práticas pedagógicas com base em referências tanto teóricas e práticas quanto políticas. O autor destaca que essas práticas se configuram a partir da tradição escolar, dos métodos adotados, das experiências acumuladas em variados contextos sociais e culturais, nos quais os docentes e estudantes estão inseridos e, sobretudo, a partir dos posicionamentos assumidos em cada tempo e lugar.

Para Dewey ([1916], 1956), filósofo norte-americano, os projetos são vistos como propostas pedagógicas que apontam para o futuro, isto é, propostas que indicam a possibilidade de uma abertura para o novo por meio de ações projetadas, em que o ponto de partida é o interesse em modificar ou transformar uma situação problemática. E é aí que se dá a importância, no nosso caso, dos projetos de letramento.

Dessa forma, poderemos começar a formar uma geração mais comprometida, mais empática, com indivíduos mais engajados e sabedores do seu poder enquanto membros da sociedade. Trabalhar com os projetos de letramento nos proporciona ir além dos muros da escola, fazer algo em prol da comunidade que nos cerca, fazer com que os alunos produzam algo que não será lido apenas pelo professor para um único objetivo avaliativo.

Vemos isso quando lembramos do conceito de aprendizagem significativa proposto por David Ausubel (1918-2008) e discutido por Moreira (2012).

De acordo com Moreira, é importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2012).

Para Ausubel (1963), quando alguém atribui significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios, estabelece a aprendizagem significativa, independentemente de esses significados serem aceitos no contexto do sujeito. Desse modo, a aprendizagem obtida a partir da transmissão mecânica de conhecimentos perde forças e abre espaço para uma interação maior e melhor entre aprendiz e mestre.

Nossa intenção é que o aluno aprenda, como propõe a BNCC, a analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. E o fato de levarmos a debate algo que seja do interesse e do convívio de todos – a pandemia do coronavírus –, facilita a condução e a execução da atividade proposta que, posteriormente, poderá se transformar num documento aberto que oriente a toda a comunidade, já que a Covid, ao que tudo indica, continuará circulando ainda durante bastante tempo.

Por tudo aqui elencado, observamos a relevância da pesquisa como contribuição para o desenvolvimento da competência leitora, escritora, bem como para o desenvolvimento da competência argumentativa, conforme expõe a BNCC (2017, p.9):

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2017, p. 9).

Ao propor o tema para alunos de 9º ano por meio do trabalho com o gênero discursivo debate e ao possibilitar a discussão acerca dos prejuízos mais proeminentes causados pelas *Fake News* à educação, ao processo de letramento e à formação leitora do jovem cidadão estão sendo trazidas para a sala de aula novas oportunidades de apresentar as várias perspectivas que esses jovens podem conhecer ao longo da vida escolar e, posteriormente, acadêmica.

Usamos como subsídios teóricos os estudos de Bakhtin (2016), Marcuschi (2011), Rojo (2012), Kleiman (1995), Dolz; Schneuwly e Pietro (2004), Koch (2011) e utilizamos meios voltados à construção da argumentação nas citações de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), Fiorin (2015), Plantin (2008) e Grácio (2013).

Quanto à organização, esta dissertação está disposta em seis seções: Introdução; Fundamentação Teórica; O gênero discursivo debate; Aspectos Metodológicos; Proposta de um Projeto de Letramento; Considerações finais e, por fim, há ainda as Referências bibliográficas.

Na primeira seção, foram abordados os principais motivos que nos levaram à idealização e à construção da proposta. Apresenta o contexto histórico e situacional que nos permite entender melhor o problema e a relevância do desenvolvimento da proposta para a escola e para a comunidade local.

A seção da Fundamentação Teórica traz os conceitos utilizados para contribuir com a resolução do problema apresentado, contextualizando os estudos sobre argumentação desde o seu surgimento até os dias atuais, bem como as orientações oficiais que constam acerca da competência argumentativa e da relação que fazemos com o letramento.

Em seguida, temos a terceira seção, a qual traz uma abordagem sobre o gênero discursivo debate e como esse gênero pode atuar no processo de ensino-aprendizagem de um aluno do ensino fundamental. Delineamos os tipos de debates conhecidos e nos concentramos no debate regrado, que foi escolhido para compor a nossa proposta.

Na seção dos eixos metodológicos, apresentamos todo o caminho percorrido para a adequada condução da proposta e o tipo de pesquisa que optamos. Adiante, na seção a seguir, apresentamos a proposta de projeto de letramento descrita de forma objetiva para que seja aplicada de acordo com a realidade escolar de cada educador.

Dando sequência, temos as considerações finais que contemplam uma reflexão sobre o contexto em que encontramos os alunos que estão finalizando o último ciclo do ensino fundamental atualmente. E, por fim, focalizamos as referências, como também os apêndices e anexos que compõem o nosso trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo tratamos da história da argumentação, documentos oficiais e a argumentação, projeto de letramento, dentre outros tópicos teóricos que embasam a análise proposta.

2.1 História da argumentação

O termo “retórica” nem sempre foi bem definido, pois, ao longo dos anos, assumiu vários sentidos e, muitos deles, divergentes. Entretanto, de acordo com Reboul (2004), no começo dos anos 60, os acadêmicos redescobriram a retórica e devolveram ao vocábulo sua nobreza, ao mesmo tempo prestigiosa e perigosa, mas nem por isso concordando quanto ao seu sentido.

Charles Perelman e L. Olbrechts-Tyteca veem a retórica como a arte de argumentar (eis o sentido que trabalhamos aqui) e buscam seus exemplos, mormente, entre os oradores religiosos, jurídicos, políticos e até filosóficos. Outros como De Morier, G. Genette e J. Cohen consideram a retórica como estudo do estilo, e, mais particularmente, das figuras. As duas visões juntas assemelham-se ao que já era dito lá na retórica clássica, iniciada com Aristóteles e mantida até o século XIX, quando deixada de lado por priorizar a tradição.

Reboul (2004) propõe que retórica é a arte de persuadir pelo discurso e, por discurso, entende-se que seja toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou por uma sequência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido. Sendo assim, a retórica seria aplicada somente aos discursos que visam a persuadir, e daí surgem várias possibilidades para o seu uso, tais como: pleito advocatício, alocação política, sermão, ensaio, fábula, entre outros.

O autor mencionado acima cita em sua obra *Introdução à retórica* os escritos de Pascal, datados de 1887, o qual define retórica como sendo uma arte. E esclarece que o termo designa tanto uma habilidade espontânea quanto uma competência adquirida por meio do ensino, logo, entende-se que a retórica admite uma técnica que possibilita a persuasão a partir da palavra.

Dentre as funções da retórica, segundo Reboul (2004), temos a função persuasiva (argumentação e oratória) que incide sobre a arte de persuadir e difere

razão e afetividade, tendo como razão os argumentos, e a afetividade, por sua vez, corresponde ao *etos*³ e ao *patos*⁴; à função hermenêutica, que é descrita como a arte de interpretar textos; à função heurística, que é definida como função de descoberta, buscando sempre encontrar alguma coisa; e à função pedagógica, com o objetivo de ensinar.

Argumentamos na maior parte dos nossos diálogos, visto que a nossa formação nos faz assim, pois estamos sempre em busca de entender o que se passa à nossa volta. E é assim desde os tempos remotos, quando ainda não tínhamos um conceito formado que pudesse refletir os nossos pensamentos.

A retórica (arte de argumentar) surgiu na Sicília, por volta de 465, após a expulsão de tiranos que confiscavam as terras de seus proprietários e as distribuíam para membros do exército em troca de apoio político e militar. Em razão do descontentamento e da reivindicação da população, Córax, principal ministro, fora nomeado para explicar à população, de forma persuasiva, questões referentes à posse de bens e terras. Córax é quem dá a primeira definição de retórica, entendendo-a como criadora de persuasão.

Segundo Fiorin (2015), a vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias.

Ao longo dos anos, os estudos sobre o gênero argumentativo vêm ganhando mais espaço, se intensificando de uma forma mais consistente e, conseqüentemente, adquirindo notoriedade. Ainda conforme Fiorin (2015), no contexto em que os cidadãos eram chamados a resolver as questões da cidade é que surgem também os primeiros tratados de argumentação. Eles ensinavam a arte da persuasão. Datam de 1958 os escritos acerca do gênero abordado, na obra intitulada *Tratado da argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), traduzindo, assim, muito do que se pensava até então e trazendo uma nova forma de se pensar a argumentação.

³ Ethos – o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório.

⁴ Patos – as tendências, os desejos, as emoções do auditório das quais o orador poderá tirar partido.

Conforme exposto por Plantin (2008), a argumentação foi inicialmente pensada como componente dos sistemas lógico, retórico e dialético, conjunto disciplinar cuja desconstrução foi completada no fim do século XIX. Posteriormente, ainda segundo Plantin (2008), a construção de um pensamento autônomo da argumentação nos anos 1950 foi, sem sombra de dúvida, profundamente estimulada pela vontade de encontrar uma noção de “discurso sensato”, por oposição aos discursos fanáticos dos totalitarismos. E assim, mesmo nos dias atuais, ainda seguimos na tentativa de fazer com que essas ideias advindas do fanatismo deixem de ser propagadas.

Já na introdução do *Tratado da argumentação* de Perelman (2014), temos que a publicação de um tratado consagrado à argumentação e sua vinculação a uma velha tradição, a da retórica e da dialética gregas, constituem uma ruptura com uma concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes, o qual marcou com seu cunho a filosofia ocidental dos três últimos séculos.

Os estudos voltados para o campo da argumentação baseiam-se no uso da razão e no caráter persuasivo que envolve o poder de convencimento. Poder de convencimento esse que considera que cada lado expõe a sua verdade por mais inverossímil ou contraditória que ela seja. Preza-se o raciocínio e a defesa de que em dois lados um dos dois estará enganado. A esse respeito, Descartes (1826,p. 205-206) é citado no *Tratado da argumentação* e diz

todas as vezes que dois homens formulam sobre a mesma coisa um juízo contrário, é certo que um dos dois se engana. Há mais, nenhum deles possui a verdade; pois se um tivesse dela uma visão clara e nítida poderia expô-la a seu adversário, de tal modo que ela acabaria por forçar sua convicção.

Para que haja a devida fluidez dos argumentos, é preciso que entre os interlocutores exista respeito mútuo, pois o fato de termos opiniões contrárias num diálogo não impede que ele seja rico e construtivo. Não se deve, pois, discutir ideias contrárias com pessoas com as quais a conversa não andar, pois, segundo Aristóteles, o perigo de discutir com certas pessoas é que, com elas, se perde a qualidade de sua própria argumentação.

Reboul (2004) diz que os sofistas criaram a retórica como arte do discurso persuasivo, objeto de um ensino sistemático e global que se fundava numa visão de mundo. Deve-se a eles a ideia de que a verdade nunca passa de acordo entre

interlocutores, acordo final que resulta da discussão, acordo inicial também, sem o qual a discussão não seria possível. A partir de então, conclui que a finalidade dessa retórica não é encontrar o verdadeiro, mas dominar por meio da palavra e aí ela já não está devotada ao saber, mas sim ao poder.

É interessante citar um diálogo entre Sócrates e Górgias ao discutirem sobre a função da retórica e o conhecimento da arte persuasiva sobre o outro. Sócrates finge ignorar o que é retórica e pede a Górgias que a defina. Eis um trecho do diálogo:

SÓCRATES – Posso verificar isso com espanto, Górgias, e por isso me pergunto há muito tempo que poder é esse da retórica. Ao ver o que se passa, ela se me aparece com uma coisa de grandeza quase divina.

GÓRGIAS – Se soubesses tudo, Sócrates, verias que ela engloba em si, por assim dizer, e mantém sob seu domínio todos os poderes. Vou dar-te uma prova impressionante disso:

Aconteceu-me várias vezes acompanhar meu irmão ou outros médicos à casa de algum doente que recusava uma droga ou que não queria ser operado a ferro e fogo, e sempre que as exortações do médico resultavam vãs eu conseguia persuadir o doente apenas com a arte da retórica. Que um orador e um médico andem juntos pela cidade que quiseses: se começar uma discussão numa assembleia popular ou numa reunião qualquer para decidir qual dos dois deverá ser eleito médico, afirmo que o médico será anulado e que o orador será escolhido, se isso lhe agradar.

O mesmo aconteceria com qualquer outro artesão: o orador se faria escolher diante de qualquer outro concorrente, pois não há assunto sobre o qual um homem que conhece retórica não consiga falar diante da multidão de maneira mais persuasiva que um homem do ofício, seja ele qual for. Aí está o que é retórica, e do que ela é capaz (Reboul, 2004, p.14).

A partir do diálogo exposto, é possível entender por que Reboul dizia ser a retórica ao mesmo tempo prestigiosa e perigosa, pois, dependendo da forma como é usada, pode admitir resultados não tão satisfatórios.

De acordo com Fiorin (2015), argumentos são proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese. Argumentar é, pois, construir um discurso que tem a finalidade de persuadir e convencer o ouvinte. Entendemos que persuadir e convencer têm sentidos diferentes, porém figuram lado a lado no discurso. Para Rousseau(1898), por exemplo, de nada adianta convencer uma criança, “se não sabe persuadi-la”.

Diante disso, concordamos que o ato de argumentar está presente na maior parte de nossas atividades interativas, desde um discurso formal até uma interpretação de ideias, conforme assinala Bakhtin (1997) ao descrever que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre

relacionadas com a utilização da língua. Dessa forma, para convencer o outro, o indivíduo expõe os mais variados argumentos dentro daquilo em que ele acredita.

Para Koch (2011), a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe algumas de suas opiniões.

Segundo Azevedo (2016), a expressão humana é historicamente marcada, constitui o sujeito a partir das práticas de linguagem das quais participa, colocando-o em contínuo processo interacional que é marcado por relações de poder, por isso, quando se trata de pensar a argumentação, enquanto prática de linguagem, em primeiro lugar, parece-me ser essencial compreender as diferenças em relação à argumentatividade. A autora lembra Grácio (2013, p. 36):

É importante distinguir entre argumentatividade e argumentação. O que é que diferencia uma da outra? A argumentatividade é inerente aos discursos e pode ser focalizada a três níveis principais: 1. Como uma força projetiva inerente ao uso da língua (e neste caso estamos a focalizar quer a utilização das palavras na sua relação com os topoi, quer os enunciados e o seu encadeamento através de conectores), sendo que aqui a tónica é posta nos mecanismos de orientação enunciativa. 2. Como uma força configurativa inerente ao discurso (e neste sentido estamos a focalizar a ação sobre outrem através das tematizações, vidências, ideias ou imagens esquematizadas no modo de produzir o discurso, configuradoras de posicionamentos e produtoras de influência sobre aqueles a quem são dirigidas), sendo que aqui a tónica é posta nos mecanismos de influência discursiva que preparam a recepção do discurso em termos de interpretação. 3. Como uma força conclusiva ou ilativa que corresponde a processos de raciocínio postos em ação no discurso (tipos e esquemas de raciocínio), sendo que aqui a tónica é posta nos mecanismos de inferência [...] – grifos do autor (Grácio, 2013, p. 36).

O pensamento abordado se alinha com o apresentado por Ducrot (1989) ao dizer que a argumentação está na língua, pois, para o autor, o valor argumentativo das palavras é o responsável pela direção argumentativa do discurso.

Retomando ainda o que conceitua Grácio (2013):

A argumentação, tal como aqui a consideramos não é, contudo, algo que se reduza à argumentatividade, ou força argumentativa, nem à apresentação de argumentos vistos do ponto de vista dos mecanismos de orientação, de influência ou de inferência, mas sim como uma interação que tem na sua base uma situação argumentativa caracterizada pelos seguintes aspectos: a) A existência de uma oposição entre discursos (ou seja, em que é requerida a presença de um discurso e de um contradiscurso numa situação

de interação entre, pelo menos, dois argumentadores). b) A alternância de turnos de palavra polarizados num assunto em questão e tendo em conta as intervenções dos participantes. c) Uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial e em que é visível a interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e incorporado no discurso do outro. Neste sentido a fala de cada um não é dissociável da fala do outro e da circunscrição do assunto em que essas falas são consideradas de uma forma séria, porque tidas por relevantes e de interesse. Deste modo podemos dizer que uma interação comunicativa se converte numa argumentação quando nessa interação se tornam destacáveis discursos em confrontação polarizados num assunto em questão [...] – grifos do autor (Grácio, 2013, p. 36-37).

Para Grácio (2013), a argumentação não pode ser reduzida à argumentatividade, posto que ocorre sempre em uma situação comunicativa específica, quando os sujeitos estão em interação em uma situação argumentativa, caracterizada pela “oposição entre discursos”, pela “alternância de turnos” e pela “interdependência discursiva” que promove a “progressão” da reflexão em questão.

É a Linguística Textual que estuda o que ocorre por meio da argumentação, ou seja, a oposição de ideias que é estabelecida, exposta e analisada, como bem coloca Adam (2019), ao dizer que a Linguística Textual investiga não apenas o que diferentes textos têm em comum, mas também como cada um deles se apresenta em determinado contexto e de que forma é interpretado, segundo uma orientação argumentativa coconstruída.

Segundo Pinto (2017), só argumentamos por meio de gêneros, portanto, as várias modalidades argumentativas estarão presentes na maioria de nossos discursos, tornando a argumentação de fundamental importância para o uso da língua, porém, uma argumentação só se torna eficaz se, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), conseguir incrementar a intensidade de adesão, de modo a desencadear entre os ouvintes a ação visada (ação positiva ou abstenção), ou de modo a pelo menos criar, entre eles, uma disposição para a ação, que se manifeste no momento oportuno.

A atividade argumentativa, nas palavras de Plantin (2008), é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista. Para o autor:

No plano epistêmico, duvidar é estar em um estado de “suspensão do assentimento” acerca de uma proposição (seja ela rejeitada ou considerada a título de hipótese). Do ponto de vista linguístico, essa suspensão do assentimento se manifesta no fato de o locutor não assumir a proposição que ele anuncia na não identificação do locutor com o enunciador. Do ponto de vista psicológico, a dúvida pode se fazer acompanhar de um estado de desconforto psicológico do tipo “inquietação” (Plantin, 2008, p. 63).

Podemos dizer que a argumentação é um processo que requer assimilação de conhecimentos, clareza de pontos de vista e embasamento. Para argumentar, precisamos definir e expor os nossos pensamentos, pois, ainda conforme Plantin (2008), a argumentação é uma atividade custosa, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista interpessoal. É necessário também sabermos reconhecer até que ponto as ideias estão sendo desenvolvidas, as nossas e a dos nossos interlocutores.

Desse modo, segundo Mosca (2001), argumentar envolve considerar o outro capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas, ou seja, ao apresentarmos um tema e levantarmos hipóteses acerca de um ponto de vista, fazemos com que o nosso aluno reflita e se sinta instigado a compartilhar as suas ideias.

Consoante a isso, Azevedo (2016) diz que no diálogo estabelecido pela argumentação são construídos consensos, soluções são negociadas, mas também ocorrem desacordos. Tudo isso promove o desenvolvimento, uma condição que permite a assunção de pontos de vista concordantes ou dissonantes, além de possibilitar a progressão das ideias.

Diante de todas as discussões acima, é preciso ter o entendimento do que objetiva toda argumentação, nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), ao dizerem que:

O objetivo de toda argumentação [...] é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 50).

A partir do exposto, é possível direcionar todas as ações referentes ao trabalho com a argumentação, promovendo situações em que os participantes de uma interação se posicionem em relação a um tema.

2.2 Documentos oficiais e a argumentação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes elaboradas pelo governo federal para direcionar o ensino das disciplinas que fazem parte do currículo

educacional do País. O estudo é resultado da participação de diferentes pessoas que, por meio de sugestões e críticas, colaboraram para a construção do documento norteador, abrindo espaço para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a escola poderia contribuir para a formação do aluno, fornecendo subsídios, no caso de Língua Portuguesa, para o aluno aprender a diferir informações, separar argumentos, interpretar fatos e construir a própria criticidade, como bem propõe os PCN (Brasil, 1998), ao sugerir que o ensino da disciplina citada possibilite o uso de conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Encontramos nos PCN (Brasil, 1998, p. 7) que um dos objetivos do ensino fundamental é que os alunos sejam capazes de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”. Além disso, os PCN (Brasil, 1998) destacam alguns valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem, um deles é o “posicionamento crítico diante de textos, de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados” (Brasil, 1998, p. 64).

De acordo com o documento, as orientações que devem fazer parte das atividades escolares são:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais;
- Responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- Saber como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- Ser capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
- Aumentar e aprofundar seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;

- Contrapor sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
- Inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
- Identificar referências intertextuais presentes no texto;
- Perceber os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
- Identificar e repensar juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- Reafirmar sua identidade pessoal e social;
- Conhecer e valorizar as variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (Brasil, 1998, p.33).

A partir disso, o documento explica que é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. Nessa perspectiva, percebemos a abertura para as práticas de letramento, voltadas para as situações cotidianas, em sala de aula.

Tomando a língua materna como base, devemos organizar todas as nossas ações e atividades para o gênero que irá se concretizar a partir do discurso que será exercido. Marcuschi (2005, p. 25) explica que gêneros “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Como o gênero a ser utilizado dependerá da situação comunicativa escolhida no processo de comunicação, levamos em conta o que salienta Bakhtin (2002, p. 263), ao afirmar que, no processo de sua formação, os gêneros secundários “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”.

O aluno não terá apenas a função de identificar gêneros na comunicação, mas a de saber adequar o gênero específico à dada situação comunicativa, contemplando, assim, a autonomia do aluno no processo de comunicação e ensino-aprendizagem, como conduzem os PCN, para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de

interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Todas as metodologias levam sempre o texto relacionado às diversas interações e usos da linguagem nas mais diversas atividades e contextos. Isso é o que também orienta a BNCC (Brasil, 2017), a qual busca proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017). Cientes de que as atividades humanas se realizam por meio das práticas sociais, a base possibilita aos alunos participarem de práticas sociais diversificadas, ampliando, assim, a capacidade comunicativa por meio de manifestações artísticas, corporais e linguísticas.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas:

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

diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 65).

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Nesta pesquisa, nós nos detemos no eixo oralidade compreendendo as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, como, por exemplo, o debate. O tratamento das práticas orais possibilita que:

- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose;
- Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram;
- Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos;
- Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas;
- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis;
- Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão;
- Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros;
- Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto (Brasil, 2017, p.77).

Com isso, salientamos que o ensino da argumentação, por meio de projetos de letramento, decorre de uma situação da vida cotidiana relevante para os sujeitos, marcada pelos elementos constitutivos da esfera social: aspectos econômicos,

políticos, legais, relações de poder e espaços de contestação que podem estar fora da esfera escolar. Vale lembrar que, entre as dez competências gerais para a Educação Básica, orientadas pela BNCC, sete estão relacionadas à argumentação.

Vale lembrar também que os alunos do ensino fundamental II de hoje serão os alunos do ensino médio de amanhã, os quais prestarão o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e precisarão seguir o que orienta o exame no sentido de que ele “deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes” (Brasil, 2016, p. 7).

De acordo com o Manual de Redação do ENEM, em relação ao texto dissertativo-argumentativo, proposto aos estudantes no final do ensino médio, salienta-se que:

É o tipo de texto que demonstra a verdade de uma ideia ou tese. É mais do que uma simples exposição de ideias. Nessa redação, o participante deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo. É preciso apresentar um texto que expõe um aspecto relacionado ao tema, defendendo uma posição, uma tese (Brasil, 2016, p.15).

Em síntese, essa proposta de ensino de argumentação implica a tomada de posição frente a outro(s) interlocutor(es), ou seja, uma análise cognitiva e discursiva, após o exame crítico da(s) problemática(s) cotidianas em discussão, eventualmente em disputa, de acordo com Plantin, 2010 [1996]. Levando em consideração que a abordagem de estratégias argumentativas em sala de aula proporciona o desenvolvimento do senso crítico do aluno, trazer assuntos que sejam de relevância social contribui para o efetivo aprendizado desse aluno ao fim do período escolar.

2.3 Projeto de letramento: um delineamento

Sabemos que a língua é viva e se caracteriza pelo constante movimento de mudança, evoluindo assim em sua forma e nos resultados de seus estudos. Na tentativa de entender e investigar os fenômenos linguísticos, várias são as pesquisas na área, o que acarreta riquíssimas discussões, debates e conclusões acerca desse processo.

Dentro desse vasto campo de estudo, destacam-se as práticas de Letramento, que trazem em si o estudo das práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita. Como define Kleiman (2005, p. 12), essas práticas correspondem a

“[...] um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”.

Com o objetivo de fazer da leitura e da escrita uma forma de inserção social, vemos no projeto de letramento uma oportunidade de proporcionar ao aluno o sentimento de pertencimento ao meio em que vive, orientado por um conceito de letramento como prática social da leitura e da escrita, possibilitando ao aluno se posicionar por meio, dessa forma, de “práticas de letramento que decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, em seu aspecto formal” (Kleiman, 2000, p. 238).

O fato é que, na linguagem e na interação, as vozes se relacionam cada uma com seu papel, desempenhando as suas funções e expondo os seus pontos de vista, apresentando, dessa maneira, as suas ideologias.

É válido lembrar ainda que, de acordo com Kleiman (1995), o conceito de letramento é uma tentativa de explicar o impacto social da escrita em diferentes esferas de atividade humana, não estando limitado às atividades escolares, pois mesmo antes de aprender a ler e a escrever como se espera, ele já consegue associar imagens a determinados sentidos e palavras e, dessa forma, passa a se comunicar.

Kleiman (2000) entende, conceitualmente, por projeto de letramento:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (Kleiman, 2000, p. 238).

É por meio da língua em uso que o indivíduo passa a ver o mundo com outros olhos, seja por meio das experiências diárias, seja a partir da necessidade de interação. E com o uso se dá a formação do conhecimento e o reconhecimento de ações que implicam a construção de sentidos.

A escola tem papel fundamental no processo de leitura e escrita, pois é na escola que se dá o primeiro contato, na maioria das vezes, da criança com as

primeiras letras. As ações praticadas nas atividades de letramento precisam caminhar juntas com o objetivo de produzir sentidos para e entre os falantes, e o aluno deve participar da construção dessas propostas para que aquelas práticas façam sentido para ele e não sejam meros objetos de avaliação. O discente precisa aprender para ver o mundo com novas possibilidades e não somente para ser avaliado com a atribuição de notas e categorias.

A leitura realizada em eventos de letramento proporciona o desenvolvimento da linguagem, facilita a comunicação e a produção de sentidos, sendo que as leituras e as atividades voltadas para as práticas sociais dos falantes colaboram para um resultado satisfatório que vai além do apenas ler e escrever. Conforme Street (2014) e Barton *et al.* (2005), é necessário que o letramento esteja voltado para as práticas sociais e que não se restrinja à esfera escolar.

Soares (2000, p. 66) considera o letramento como “um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita”.

O apagamento da polarização entre escola e vida pode se dar a partir de alguns princípios trazidos por Oliveira, Tinoco e Santos (2014), ao discutirem a noção de projeto de letramento:

(i) aprendizagem situada, considerando-se contexto e cultura, (ii) ensino orientado para a resolução de problemas, próprios da comunidade específica, (iii) rede de atividades, em uma aprendizagem horizontal, (iv) desterritorialização dos lugares de aprendizagem, com a abertura para diversos espaços para ações educativas, (v) tempo escolar reinventado, com flexibilização, (vi) distribuição de tarefas, ressaltando que todos os envolvidos são sujeitos de saberes, (vii) inserção num sistema de redes de comunicação, atentando aos sistemas multissemióticos, e (viii) o professor como agente de letramento (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 52-53).

Ao levar para a sala de aula uma proposta que compreende a leitura, a escrita, a interação e, não menos importante, a construção da opinião, buscamos fazer com que esse aluno explore todas as possibilidades que o levem a um processo de ensino-aprendizagem proficiente. O texto precisa ser a principal unidade de trabalho em sala de aula, mas não só ele e, sim, a partir dele, abrangendo tudo o que se produz a partir das primeiras letras. Nos projetos de letramento, no que se refere à ação do professor, ganha força a ideia de agente de

letramento⁵, que assume o papel de promotor de ferramentas e recursos para a construção da autonomia do aluno em práticas de letramento situadas, considerando suas capacidades e seus conhecimentos. Destaque-se que, nesses projetos, essa função é também assumida por outros membros inseridos na comunidade de aprendizagem (Oliveira, 2010).

Para tanto, professores, alunos e outros ‘agentes de letramento’ (Kleiman, 2006) engajam-se em eventos de letramento, mobilizando recursos, conhecimentos e habilidades necessárias ao que se busca resolver. Nessa situação de ensino-aprendizagem, a sala de aula funciona como uma ‘comunidade de aprendizagem’ em que todos ensinam e todos aprendem, conciliando interesses, conhecimentos e sentimentos. O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem. Observe na figura a seguir a rede de componentes que integram os projetos de letramento, segundo Kleiman (2000):

Figura 1 – Projetos de Letramento



Fonte: Oliveira (2010, p. 238).

⁵ Nas palavras de Kleiman (2006, p. 82), o professor, como agente de letramento, assume a função de “promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento”.

É daí que surgem as várias formas de abordar e entender o texto. Somado a isso, temos novas ferramentas que incluem o texto nas suas abordagens de comunicação e ganham-se novos nomes e conceitos para trabalhar com tudo o que diz respeito ao texto, inserindo-se no estudo dos multiletramentos.

Segundo Rojo (2012), por exemplo, o conceito de multiletramentos é criado para abranger a multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas, e a multimodalidade dos textos, por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa. A autora salienta ainda que o conceito de multiletramentos difere da ideia de letramentos (múltiplos), pois os multiletramentos estão ligados à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica, ou seja, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita (Rojo; Moura, 2019).

Por esse motivo, é preciso lembrar que “[...] os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico; ou seja, [...] o letramento não tem a ver apenas com a escrita” (Kleiman; Sito, 2016, p. 170). Mais à frente, destacamos questões sobre multiletramentos.

2.4 Alinhando a ação argumentativa ao projeto de letramento

Com o objetivo de tornar o ensino mais leve para alunos que romperam barreiras, físicas ou virtuais, que passaram e passam pelas mazelas oriundas de uma pandemia, trazemos aqui uma proposta que visa a conciliar o desenvolvimento da capacidade argumentativa com a prática dos projetos de letramento, agindo de uma forma que atenda aos anseios do nosso público infanto-juvenil e, conseqüentemente, nossa sociedade em formação.

Segundo Soares (2010), o letramento é a condição de o ser humano participar de eventos de leitura e escrita; o estudante, quando necessita construir compreensões sobre temas em debate, mobiliza e articula capacidades e conhecimentos variados, decorrentes de experiências acadêmicas e pessoais, o que torna uma pessoa letrada capaz de relacionar distintas noções, especialmente quando tem em vista a persuasão de um outro interlocutor.

Alguns pesquisadores, tais como Aquino (2018); Tinoco e Aquino (2018); Azevedo e Tinoco (2019), veem nos projetos de letramento a construção de uma proposta de ensino de argumentação que se aproxima dos embates da vida em sociedade democrática e, conseqüentemente, da formação cidadã tão necessária nos dias de hoje. Somado a isso, o esclarecimento por parte de alunos favorece também a não propagação de informações que circulam nos mais diversos ambientes sociais (casa, escola) e virtuais atualmente.

O alinhamento entre letramento e argumentação é algo que merece ser mais abordado, como já alertam Azevedo e Tinoco (2019, p.19) ao afirmarem que é “[...] ainda mais relevante no Brasil identificar propostas sistematizadas de trabalho com o ensino de argumentação ancorado na prática social vivencial e não simulada”. Dessa forma, o estudo na área poderá trazer mais oportunidades de se aplicarem as práticas argumentativas em sala de aula.

Para Silva e Tinoco (2019), ao alinharem estratégias de ensino vinculadas a Projetos de Letramento (Kleiman, 2000), o foco é a formação de leitores críticos em relação ao consumo de informações em ambientes virtuais para que possam distinguir adequadamente sobre o que é verdade e o que não é, destacando que:

[...] envolver os estudantes em práticas que requerem multiletramentos e têm implicações reais no mundo social oportuniza à comunidade escolar uma relação de troca e de construção de saberes vivenciais. Esse é um dos primeiros passos para que a sociedade se torne mais crítica e cética ao lidar com o excesso de informações, de modo a evitar a proliferação de inverdades e/ou de distorções dos fatos (Silva; Tinoco, 2019, p. 209-210).

O que buscamos para o aluno é fazer com que ele não tenha medo de expor seus pontos de vista e saiba argumentar em diferentes situações cotidianas. Nesse sentido, Cotteron (2006, p. 96) defende:

Sem que se pretenda que nossos alunos do ensino fundamental sejam advogados, críticos, hábeis na retórica, nos parece essencial que tais capacidades da linguagem que aparecem diariamente na comunicação oral ou escrita – e isso, às vezes, de maneira insidiosa, indireta – ou traduzidas por um comportamento agressivo, verbal ou não, sejam objeto de aprendizagem adaptado à idade e às capacidades dos alunos.

Baseando nossa proposta no que orienta a BNCC quanto ao ensino de argumentação, temos que:

EM13LP27 – Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando

e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental (Brasil, 2017, p. 514).

Para a BNCC, ensinar argumentação pressupõe compreender a necessidade de ativar conhecimentos (conceituais e procedimentais), mobilizar habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) e desenvolver atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho e ainda:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2017, p.9).

A partir das orientações da base, buscamos alinhar as diretrizes ao ensino em sala de aula, trazendo situações cotidianas, internas e externas, para que o aluno consiga formar uma opinião sem influências de terceiros, fazendo com que assim, aos poucos, a criticidade desse aluno evolua, e ele tenha a necessidade de checar as informações, refletir sobre as leituras feitas e, só depois, formar o seu ponto de vista.

Conforme Tinoco e Azevedo (2019, p. 22), “[...] argumentar e ensinar argumentação são ações distintas. Ao argumentar, o agente exerce a função crítica da linguagem tanto em situações cotidianas quanto em situações institucionalizadas. Sendo assim, é preciso que se compreendam todos os elementos que compõem o texto argumentativo ou que, pelo menos, se saibam quais são esses elementos e a relação que estabelecem no texto, pois, ainda segundo as autoras, a competência para argumentar socialmente “requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e de saberes articulados a interações sociais específicas” (Tinoco; Azevedo, 2019, p. 22).

É necessário que a escola reconheça a importância do ensino da argumentação para formação e problematização da opinião pública (Charaudeau, 2006; Kersch, 2014). De acordo com o linguista, ter um argumento não basta para saber argumentar. Se compreendermos a argumentação como prática social, argumentar é muito mais do que o uso de argumentos: é uma atividade discursiva

que, por meio da leitura e da produção de gêneros textuais, tem por finalidade fazer crer (Charaudeau, 2006).

Amossy (2016) reivindica uma análise do discurso que considere a interpretação de estratégias persuasivas e seus efeitos de sentido possíveis. Para a autora, verificar a estrutura dos argumentos e os efeitos que as técnicas argumentativas surtem só faz sentido se o fizermos considerando a rede interdiscursiva e o contexto comunicacional em que eles operam.

Segundo Amossy (2008), o planejamento de cada argumentação no texto depende da estrutura de interação global na qual se realiza a ação de persuasão, tendo em vista que cada texto tem sua forma particular de expressar pontos de vista.

É o que acontece, por exemplo, na polarização relacionada à credibilidade das vacinas e ao surgimento das *Fake News*. Um ato leva a outro, logo, é preciso considerar o contexto comunicacional e a validade dos argumentos. Surgem novas palavras e novas teorias. Fiorin (2015) mostra que há uma série de termos ou expressões cujo aparecimento resulta da relação polêmica entre os discursos ao dizer que todo discurso se constitui em oposição a outro discurso. No embate entre eles, constrói-se um simulacro da palavra do outro. E postula, ainda, que não se combate o discurso alheio, mas uma imagem que se cria dele a partir das categorias semânticas do discurso que polemiza com ele.

Na interação em torno de um tema polêmico, segundo Perelman (2004), ocorre um processo de argumentação no qual os participantes de um debate são considerados oradores que desejam influenciar seu auditório; na escola, em particular, esse lugar pode ser ocupado por outros colegas e professores ou familiares. Nessa situação, existe uma influência recíproca entre o orador e o auditório de modo que o discurso vai sendo moldado por aqueles que estão envolvidos na troca de ideias.

Cavalcante (2020), baseando-se em Amossy (2017), declara que a polêmica dá visibilidade a posições alternativas em confronto por meio:

- a) Da função persuasiva, no sentido de influenciar e de fazer pender para uma das partes (estando em questão o auditório e não outra parte) e não persuadir o seu interlocutor;
- b) Da tessitura de laço social, colocando em relação e tecendo vínculos de pertença a uma comunidade;
- c) Do funcionamento da polêmica como uma manifestação de indignação e como forma de protesto, como ato de resistência;

- d) De uma estratégia de posicionamento a partir do reforço ao *ethos*;
- e) Da permissão de que o *dissensus* seja expresso e enriqueça a dinâmica do funcionamento democrático ao autorizar a coexistência na diversidade e na controvérsia, pluralizando a noção de racionalidade, mostrando que as sociedades democráticas são atravessadas por jogos de racionalidade, dos quais estão isentas as emoções, as paixões e mesmo a violência (Cavalcante, 2020, p.67).

Nessa interação, ocorre também o desenvolvimento do processo de letramento no qual os estudantes, na medida em que argumentam, também desenvolvem seu senso crítico, ou seja, ampliam capacidades que os transformam em um ser letrado.

Conforme situa Street (1984), os letramentos podem espelhar aspectos culturais e representacionais que os indivíduos mobilizam para transformar pontos de vista, ressignificar saberes e comportamentos na perspectiva de uma construção cidadã que resulta no fortalecimento de grupos minoritários.

Ainda, Fiorin (2015) acrescenta que o senso comum tem a concepção de que a argumentação é uma questão de conceitos, servindo a linguagem para revesti-los e discorda desse senso comum ao afirmar que a argumentação é uma questão de linguagem. Pensamos que linguagem e argumentação caminham juntas numa espécie de trabalho cooperativo. Os discursos argumentativos são construídos por meio da linguagem, portanto, um não existe sem o outro.

2.5 Leitura, escrita e multiletramentos

No que diz respeito à leitura, por exemplo, orientam os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998) que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de 'extrair informação da escrita' decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc. (Brasil, 1998, p. 69).

E, assim, conhecendo o texto na sua integridade e completude, podemos dizer que se forma um leitor competente, o qual interage com o texto, e, de certa forma, faz parte dele, possibilitando a compreensão. “Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos” (Brasil, 1998, p.70).

No estudo atual sobre leitura, Kleiman (2004) afirma que:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos que determinam esses diferentes modos de ler. (p. 14).

É papel do professor proporcionar o ensino da leitura como prática social objetivando a formação de leitores ativos, pois o processo de leitura se desenvolve a partir da produção de sentidos por meio das relações do que é lido com os conhecimentos adquiridos por meio das experiências de mundo de cada indivíduo. Para compreender um texto, é necessário participar de “[...] um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e reprodução de informações” (Marcuschi, 2003, p.58).

Esse domínio do texto é o esperado quando entra em ação, por exemplo, o fenômeno da intertextualidade. É nesse momento que há uma conversa entre os textos, promovendo até o aparecimento de outros sentidos que, até então, não eram esperados pelo texto-fonte.

De acordo com Solé (1998), desde muito pequenas, as crianças constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura e a escrita e, se tiverem oportunidade, poderão ir construindo outros novos, os quais cada vez mais estarão de acordo com o ponto de vista adulto. Desse modo, é importante que o ensino de leitura e escrita esteja adequado à realidade de cada aluno, respeitando todas as etapas pelas quais a criança em idade escolar deve passar.

Ainda segundo a autora, uma abordagem ampla, não restritiva, do ensino inicial da leitura e da escrita pressupõe o seguinte:

- Aproveitar os conhecimentos que a criança já possui e que costumam envolver o reconhecimento global de algumas palavras – caso contrário, a primeira tarefa da escola será a de proporcionar oportunidades para que esse conhecimento e outros se construam;
- Aproveitar as perguntas das crianças sobre sistema para aprofundar sua consciência metalingüística, o que permitirá introduzir as regras de correspondência;
- Aproveitar e aumentar seus conhecimentos prévios em geral, para que possam utilizar o contexto e aventurar-se no significado de palavras desconhecidas;
- Utilizar integrada e simultaneamente todas essas estratégias em atividades que tenham sentido ao serem realizadas (Solé, 1998, p. 62).

Nessa perspectiva, vemos que, para Koch e Elias (2013, p.11), o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Esses saberes são os responsáveis pela construção de sentidos, de pontos de vista por parte de cada leitor. No referido processo é que se constrói a leitura reflexiva, um posicionamento crítico diante do texto, que passa a ser significativo no ato da leitura.

Entendemos que ler é uma das práticas mais importantes na aprendizagem de um aluno, pois permite melhorar o desenvolvimento pessoal e social no âmbito estudantil. Nesse sentido, Iser (1999) considera que o processo de leitura é uma interação dinâmica entre texto e leitor. Assim, para que o discente tenha um aprendizado significativo, é preciso que haja a referida interação. Nessa esteira, há de se pontuar que a leitura é uma parte importante do processo de aprendizagem do aluno, e o papel do professor é muito importante nesse sentido, no tocante ao incentivo e apoio que esse profissional oferece aos seus discípulos, porém cabe destacar que, simultâneo ao processo de leitura, há também o processo de escrita, pois as duas ações estão interligadas.

Partindo do princípio de que leitura e escrita estão associadas, compartilhamos do exposto por Solé (1998), ao orientar que:

O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem. Isso implica que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula – nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades (passeios, acontecimentos), nas etiquetas que tenham sentido (por

exemplo, as que indicam a quem pertencem um determinado cabide, ou as que marcam o lugar onde devem ser guardadas as tintas) – e não de forma indiscriminada (p. 63).

Sabemos que a escrita é uma das mais antigas e poderosas formas de comunicação humana. Desde os primórdios da civilização, as pessoas têm usado a escrita para registrar informações, expressar ideias, contar histórias e transmitir conhecimento de geração em geração. É uma habilidade fundamental que desempenha um papel crucial em todas as esferas da vida, desde a educação e a comunicação até a ciência e a arte.

A escrita é muito mais do que simplesmente colocar palavras no papel ou digitar em um teclado. É um processo complexo que envolve pensamento crítico, criatividade e habilidades linguísticas. Requer a capacidade de organizar ideias de forma lógica, escolher as palavras certas para transmitir significado e comunicar efetivamente com o público-alvo.

Uma das características mais fascinantes da escrita é a sua capacidade de transcender o tempo e o espaço. Quando escrevemos algo, estamos criando um registro tangível de nossos pensamentos e experiências, que pode ser compartilhado e compreendido por pessoas em todo o mundo e ao longo das gerações. Isso significa que a escrita tem o poder de conectar pessoas de diferentes culturas, épocas e origens, permitindo a troca de ideias e a preservação do conhecimento humano.

Além disso, a escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e intelectual. Escrever regularmente pode ajudar a aprimorar habilidades de comunicação, clareza de pensamento e expressão criativa. Também pode ser uma ferramenta poderosa para explorar e processar emoções, resolver problemas e refletir sobre a vida.

Em resumo, a escrita é uma habilidade essencial que desempenha um papel central em nossa vida pessoal e profissional. É uma ferramenta poderosa para expressar pensamentos e sentimentos, transmitir conhecimento e conectar-se com os outros. Ao dominar a arte da escrita, podemos ampliar nossas perspectivas, enriquecer nossas vidas e deixar um legado duradouro para as gerações futuras.

A relação entre escrita e leitura é intrínseca e complementar, formando uma simbiose essencial para o desenvolvimento humano e cultural. Ambos os processos

estão interligados de várias maneiras, por meio da compreensão, inspiração, aperfeiçoamento de habilidades e comunicação.

Relacionado a isso, Mortatti (2004) afirma que:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político (p. 15).

Em última análise, a relação entre escrita e leitura é uma via de mão dupla, cada uma fortalecendo e complementando a outra. Ao desenvolver habilidades em ambas as áreas, os indivíduos podem se tornar comunicadores mais eficazes, pensadores mais críticos e participantes mais engajados na sociedade.

Conforme os PCN (Brasil, 1998), formar um leitor competente supõe formar alguém que: compreenda o que lê; possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.

A leitura argumentativa é importante, nesse sentido, para que o estudante consiga identificar os vários argumentos que possam existir num texto, elaborando, assim, a sua criticidade. Relacionado a isso, Grácio (2013, p. 51) diz que a leitura argumentativa é “uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso”, a fim de “produzir sequências contra discursivas nas quais se verifica a retomada do discurso do outro”.

Quando falamos em relações entre os textos, as múltiplas leituras e o letramento, não podemos deixar de mencionar os Multiletramentos, pois as ações que envolvem as diversas manifestações da linguagem estão presentes nesse campo e estão presentes no dia a dia do aluno entre as mais diversas formas de comunicação.

O termo Multiletramentos começa a ganhar evidência a partir de 1996, com a publicação do manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, na *Harvard Educational Review*, formado por dez pesquisadores dos

letramentos⁶, dentre eles Norman Fairclough e Gunther Kress. Os multiletramentos compreendem a linguagem como multicultural (sociedade conectada e globalizada) e multimodal (multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade interage no mundo global), promovendo uma relação com a linguagem verbal e multimodal de forma interativa, colaborativa, híbrida, fronteira, fraturando e transgredindo as relações de poder da informação (Rojo, 2012).

De acordo com o manifesto elaborado pelo Grupo de Nova Londres (GNV), há a necessidade de a escola tomar a seu cargo a variedade multimodal, devido à presença das tecnologias e à variedade multicultural presente nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência.

É necessário abrir espaço para as novas tecnologias que, inevitavelmente, fazem parte do processo de aprendizagem e facilitam todo o trabalho pedagógico.

Para Rojo (2012),

Trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...) (p. 08).

Trazendo para a nossa realidade em sala de aula, por meio das múltiplas linguagens, o aluno passa a ter contato com as diversas variedades culturais, conhece diferentes discursos, práticas e textos. Trabalhar com multiletramentos proporciona também o desenvolvimento da escola enquanto instituição que, por muito tempo, priorizou somente o ensino tradicional.

⁶ O Grupo de Nova Londres é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

3 O GÊNERO DISCURSIVO DEBATE

3.1 Origem e percurso histórico do gênero discursivo debate

Definido o gênero discursivo debate como “a exposição da razão em defesa de uma opinião contra um argumento” pelo Dicionário de Gêneros Textuais (Costa, 2009, p. 94), o debate proporciona, além do conhecimento, a capacidade de aprender a ouvir o outro e respeitar limites e regras para o exercício da boa comunicação.

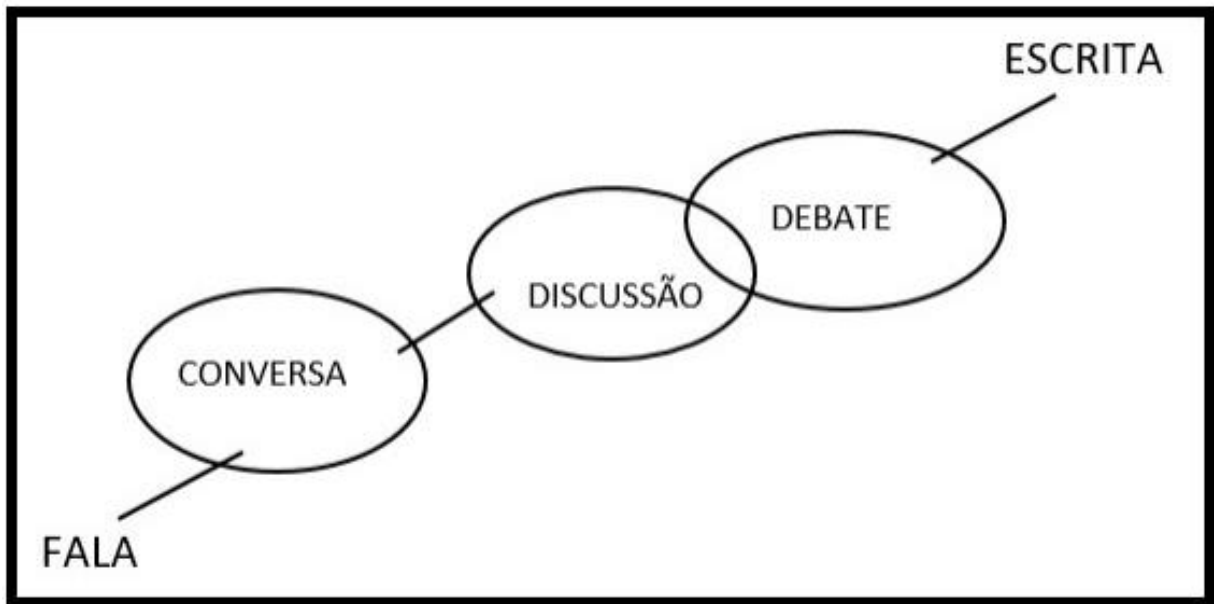
Partindo da oralidade, Kerbrat-Orecchioni (1990) destaca, no que tange ao debate, o fato de que ele se caracteriza por ser uma discussão mais organizada, menos informal, apresentando como propósito a confrontação de opiniões sobre um objeto particular, mas que ocorre dentro de um quadro “predeterminado”.

O trabalho em torno do gênero deve ser pautado em torno de discussões coerentes, que revelem ao aluno algo além das informações recebidas, que proporcionem a ele as condições para o desenvolvimento das habilidades, como propõe a BNCC:

Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes, etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes (Brasil, 2017, p. 357).

Dessa forma, temos no debate um gênero com características mais estáveis, enquadrando-se nos mais formais e definindo-se como um gênero mais presente nas interações da linguagem humana. Assemelha-se a outros gêneros orais devido à forma como, muitas vezes, se apresenta, mesmo sendo, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), um gênero imediatamente reconhecível por todos.

Figura 2 – Contínuo de relações entre a conversa, a discussão e o debate



Fonte: Pereira e Silva (2016, p. 125)

O objetivo de trabalhar com o gênero discursivo debate é buscar entender como se constroem os diversos argumentos que envolvem o gênero citado. A ideia não é mudar pensamentos ou gerar conflitos, mas fazer com que o aluno aprenda a fazer uso da linguagem de uma forma produtiva. Compartilhamos do mesmo entendimento de que:

O estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter técnico dogmático e / ou fossilizado, pois a língua a ser estudada poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (Bezerra, 2005, p. 41).

Tendo em vista que o debate regrado pode trazer resultados positivos na vida escolar, a relação entre usos e funções da linguagem nas diversas situações comunicativas ligadas a esse gênero ajudará bastante a compreender o ensino da disciplina, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo para o aluno.

O propósito de relacionar a nossa proposta ao estudo do gênero discursivo debate é aprimorar o desenvolvimento da comunicação aliada à tomada de posição diante de problemas do dia a dia vivenciados por esses jovens. A escolha do gênero exigiu certo cuidado, pois, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cada gênero necessita um ensino adaptado, pois apresenta características distintas: os

tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida ou quando se escrevem instruções para a fabricação de um objeto.

Para os autores, é preciso que os gêneros sejam agrupados em função de suas finalidades e distinções, e que:

1. Correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. Retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados (Dolz *et al.*, 2004, p. 101).

Os gêneros podem ser assim agrupados:

Quadro 1 – Aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Currículum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica

Continua.

Quadro 1 – Aspectos tipológicos (*Conclusão*)

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102, grifo da autora).

Observamos que, no agrupamento dos gêneros, existem diversos exemplos de acordo com os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem, mas isso não quer dizer que seja algo obrigatório. É apenas uma forma de organizar os gêneros pelas suas características semelhantes.

3.2 O gênero discursivo debate: em busca de uma definição

A definição do gênero discursivo debate é pouco explorada, mesmo com a ciência de que o debate contribui bastante para o desenvolvimento da oralidade no ensino de língua portuguesa.

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o gênero citado se deu em razão de que:

- O debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta;
- Esse gênero pertence claramente às formas orais da comunicação (o que não significa que a escrita esteja aí totalmente ausente) e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções etc.;
- O debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade);
- Além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar (Dolz; Schneuwly; Pietro, 2004, p. 214).

Entendendo que, no debate, a linguagem assume a função principal ao longo de toda a prática do gênero, consideramos relevante trazer aqui a distinção entre

dois termos que estão presentes em todo o contexto situacional de uso: Linguagem e Língua.

Bakhtin, na tentativa de conceber a noção de língua e compreender sua realidade fundamental, bem como seu modo de existência, afirma que a língua deve ser entendida “como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados)”, e “não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [língua como sistema de formas – objetivismo abstrato] nem pela enunciação monológica isolada [língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo individualista], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental]” (Bakhtin, 1992, p. 123 – grifos do autor).

Para o pensador russo, a língua é uma atividade essencialmente social dada as condições inquestionáveis de comunicação entre os falantes. Nega, portanto, o objetivismo abstrato, que não aceitava a capacidade de as línguas evoluírem por meio do tempo, tampouco que ela só pode ser compreendida no seu processo real de uso. Nega, também, o subjetivismo individualista, que assume ser o indivíduo o centro de estudo da linguagem, como se não sofresse influências significativas do contexto que vivencia, direcionando sua fala para outro⁷.

Sendo assim, sabemos que é na prática social que a língua entra em uso e, por meio da linguagem, manifesta-se entre os indivíduos na interação, tanto oral quanto escrita. A relação entre linguagem e debate é fundamental e complexa, pois a linguagem desempenha um papel central na maneira como as pessoas se comunicam, expressam ideias e persuadem umas às outras durante um debate. Todo o processo depende da capacidade dos participantes de comunicar suas ideias de forma clara e eficaz, e a linguagem é a ferramenta primária para transmitir essas ideias, seja de forma oral ou por escrito.

De acordo com Bakhtin (2003), a comunicação humana se estabelece mediante o uso de algum gênero do discurso: os gêneros organizam a nossa fala e escrita, sem os quais ficaria quase impossível interagirmos. Para Bakhtin (2003),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse

⁷ Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem).

uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua composição composicional (Bakhtin, 2003, p. 261).

De acordo com as proposições bakhtinianas, os gêneros são entidades históricas e sociais elaborados nas diversas esferas da atividade humana, como a jurídica, a jornalística, a empresarial, a familiar, entre tantas outras, compreendendo relações entre sujeitos e seus propósitos de interação. Posto isto, fazem parte das práticas sociais e têm como exemplos: debate, romance, bilhete, conferência e assim por diante.

Nesse sentido, cabe apresentar uma distinção entre as duas práticas citadas:

Oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora que vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (...)

Letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, (...), até uma apropriação aprofundada (...) (Marcuschi, 2004, p.25).

Conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a), a escola é um espaço privilegiado para o estudo da diversidade de gêneros que nos circundam. Os gêneros de realização oral e os de realização escrita devem ser alvos de ensino nas atividades de leitura, escuta e de produção de textos como forma de ampliar o universo discursivo dos alunos tanto no plano da oralidade quanto no do letramento.

Diante disso, optamos pelo gênero discursivo debate por considerarmos a importância dessa prática para o desenvolvimento da ação argumentativa em construção e para explorarmos e aprofundarmos os estudos de linguagem, pois acreditamos que a exposição de ideias em um debate contribui bastante para o enriquecimento dos aspectos linguísticos.

3.3 Diferentes tipos de debate

Segundo consta na obra *Dicionário de gêneros*, Costa (2009) define debate como uma discussão acirrada em que há argumentos e razões em defesa de uma

opinião ou contra um argumento. Já Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) situam debate como um gênero que desempenha um papel importante em nossa sociedade e que tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta.

Observamos, por exemplo, que os autores citados no parágrafo acima possuem pontos de vista não tão relacionados, e, desse modo, trouxemos três formas de se abordar o gênero em questão, baseado no que descrevem Dolz, Schneuwly e Pietro (2004):

- O debate de opinião de fundo controverso, que diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria;
- O debate deliberativo, no qual a argumentação visa a uma tomada de decisão, é necessário a cada vez que há escolhas ou interesses opostos;
- O debate para resolução de problemas. A oposição inicial é aqui da ordem dos saberes, dos conhecimentos, ou, antes, dos não saberes ou dos saberes parciais: uma solução existe, mas ela não é conhecida e é preciso elaborá-la coletivamente, explorando as contribuições de cada participante (Dolz; Schneuwly; Pietro, 2004, p. 215-216).

Diante dos tipos de debate citados acima, nós nos detemos no primeiro tipo de debate, o mais próximo de debate regrado, tipo de debate escolhido por nós, que é tido, pois, como um gênero argumentativo em que temos a exposição dos pontos de vista dos envolvidos para uma possível discussão em torno de uma problemática que interesse a todos, mediante algumas regras colocadas pelo mediador, no caso, o professor da turma. É importante observar ainda o que orienta Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) ao ressaltarem que é necessário anotar as observações para lembrar-se delas ou para transmiti-las aos outros e que é preciso transcrever certas expressões para comentá-las.

Seja qual for o tipo escolhido, precisamos considerar alguns pontos enfatizados por Dolz, Pietro e Schneuwly (2004, p. 217), quando citam alguns aspectos no ensino do debate, eis que:

- Deve ser considerado tudo o que concerne à argumentação: a orientação e a força argumentativa, a concessão, os tipos de palavras, da abertura e fechamento de trocas;
- Trabalhar a interação. Como já apresentamos, a escuta do outro e retomada do seu discurso, através da reformulação;

- A responsabilidade enunciativa, tanto do discurso, quanto das modalizações;
- Atividades em torno da língua e de suas marcas, como nominalizações, conectivos, orientação, reformulação, exemplificação e citação;
- Por fim, uma triagem dos textos, com a finalidade de referenciar e caracterizar o debate de opinião (Dolz; Pietro; Schneuwly, 2004, p.217).

Embora os detalhes exatos das etapas possam variar ligeiramente dependendo do formato específico do debate e das regras estabelecidas, as etapas básicas do debate regrado, geralmente, incluem preparação, apresentação das partes, exposição de argumentos, debate direto, réplica / tréplica e declarações finais. Vejamos a seguir a função de cada etapa:

Quadro 2 – Etapas do debate regrado

Etapas do debate regrado	
Preparação	Aqui o participante terá tempo para pesquisa sobre o tópico em questão, desenvolvimento de argumentos, elaboração de estratégias e prática de habilidades de comunicação e persuasão.
Apresentação das partes envolvidas	Cada participante apresenta sua posição sobre o tópico em questão e delinea os principais argumentos que pretende apresentar durante o debate. Essas declarações estabelecem o cenário e fornecem uma visão geral dos argumentos que serão discutidos.
Exposição de argumentos	Os participantes apresentam seus argumentos principais. Isso pode incluir a apresentação de evidências, exemplos e raciocínios lógicos para apoiar suas posições. Os argumentos geralmente são organizados de forma lógica e clara, com o objetivo de persuadir o público e os juízes da validade da posição defendida.
Debate direto	Neste momento, os participantes têm a oportunidade de refutar os argumentos apresentados pela outra parte. Isso pode envolver a identificação de <i>Fake News</i> , a contestação de evidências ou a apresentação de contra-argumentos. O debate direto permite que os participantes coloquem à prova as posições uns dos outros e defendam suas próprias posições de forma mais desenvolvida.
Réplica / Tréplica	Cada participante tem a oportunidade de responder diretamente aos pontos levantados pela outra parte.
Declarações Finais	O debate geralmente conclui com declarações finais de cada lado. Durante esta fase, os participantes resumem seus principais argumentos, reforçam sua posição e tentam deixar uma última impressão duradoura no público.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Essas etapas fornecem uma estrutura básica para o debate regrado, que pode ser adaptada e personalizada de acordo com as necessidades e preferências dos participantes e dos organizadores do debate.

É importante lembrar que o uso do gênero discursivo debate também objetiva ouvir o outro para que haja um entendimento acerca de determinada postura ou pensamento. É ouvindo o outro que passamos a compreender o mundo a nossa volta, fazendo com que, assim, também aperfeiçoemos nosso conhecimento, pois, conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), mesmo que a escrita não seja o mediador do processo de ensino-aprendizagem do oral, acaba por se constituir num instrumento muitas vezes indispensável.

Uma das vantagens do debate regrado é que ele promove o pensamento crítico e a habilidade de articulação. Os participantes devem ser capazes de pensar rapidamente, organizar seus pensamentos de forma lógica e comunicá-los de maneira clara e persuasiva. Além disso, o debate regrado também pode ajudar a desenvolver habilidades de escuta ativa, já que os participantes devem estar atentos aos argumentos apresentados pela outra parte para poder refutá-los de maneira eficaz.

Pereira e Silva (2016) apontam que é comum no ambiente escolar a utilização do debate em sala de aula como estratégia metodológica de exposições de conteúdos, mas não como um instrumento de avaliação. Aliando o debate ao questionamento proposto, poderemos extrair, segundo Sá e Rebouças (2018), vários aprendizados no tocante à oralidade e à argumentação, entre elas:

- O estímulo do uso da oralidade de forma pedagógica na rotina de sala de aula;
- A desconstrução do mito de que a oralidade é uma modalidade de dominância de gêneros informais e, por consequência, não sistematizada;
- O combate ao preconceito no que tange ao exercício da oralidade como estratégia para o ensino;
- A reafirmação da necessidade da apresentação ao discente da existência do continuum entre a oralidade e a escrita pertinente aos diferentes gêneros discursivos;
- A possibilidade de tratamento dialógico de temas polêmicos que, em muitos casos, os sujeitos envolvidos possuem pouca voz na sociedade;
- O empoderamento do discente através da discussão de problemas pertinentes à realidade social em que vivem, neste caso, a convivência com a violência;
- O fortalecimento do papel do docente como mediador das atividades desenvolvidas em sala de aula;
- A possibilidade de aprofundamento da relação afetiva entre o docente e os discentes (Sá; Rebouças, 2018, p. 8).

Conforme o exposto, é importante salientar também que o uso produtivo do gênero discursivo debate torna o aluno mais confiante nos seus posicionamentos e

mais respeitoso em relação aos posicionamentos alheios, principalmente em tempos de desordem, em que a palavra do outro muitas vezes torna-se ofensiva. O debate regrado, nas palavras de Miller (1987) e Nonnon (1997), trata-se de um debate por meio do qual os alunos desenvolvem seus conhecimentos, ampliando seu ponto de vista, questionando-o e integrando – em diferentes graus – o ponto de vista dos outros debatedores.

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), as dificuldades dos alunos estão menos ligadas às suas capacidades linguísticas e mais ao mau domínio das condições e das restrições de funcionamentos dos meios linguísticos, pois:

O aluno é geralmente capaz de formular uma tomada de posição apoiada por argumentos, mas ele se mostra, ao contrário, incapaz de perceber uma situação como agônica; não chega a construir o tema da controvérsia, objeto de diferentes tomadas de posição, a propósito do qual ele pode se sentir autorizado a intervir num debate público como pessoa social: aluno, usuário de transportes públicos ou skatista etc. (Dolz; Schneuwly; Pietro, 2004, p. 224).

Dessa maneira, precisamos levar em conta, na hora do trabalho em sala de aula, que o aluno precisa ser conduzido ao desenvolvimento de suas habilidades argumentativas.

No geral, o debate regrado é uma ferramenta valiosa para promover o diálogo construtivo e a troca de ideias em uma variedade de contextos. Ao fornecer um fórum estruturado para o exame de diferentes pontos de vista, o debate regrado pode ajudar a promover a compreensão mútua e a encontrar soluções para problemas complexos.

3.4 O gênero discursivo debate e sua linguagem

Ao preparar o aluno para um debate, temos a oportunidade de verificar saberes, orientar esse discente para o uso da oralidade e proporcionar ao aluno que conheça diferentes pontos de vista sobre um determinado tema que, muitas vezes, tende a ser polêmico. É por isso também que o papel do professor/mediador é fundamental nesse momento, pois a condução da abordagem é significativa para a obtenção de um resultado satisfatório.

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), muito cedo, as crianças são capazes de produzir intervenções que comportam uma tomada de posição

sustentada por um argumento. Isso só reforça o fato de que trabalhar o debate regrado em sala de aula poderá ajudar essas mesmas crianças a entenderem muitos dos questionamentos que elas mesmas fazem.

Conforme Sá e Rebouças (2018), a inclusão de gêneros orais, como o debate, no exercício do ensino de língua portuguesa, e o incentivo em desenvolver atividades que estimulem e exercitem a capacidade de reflexão e a tomada de posição por parte dos discentes reafirmam a escola como lócus de práticas sociais que visam a combater as desigualdades sociais e estimulam o docente a trabalhar com base na superação dos obstáculos naturais enfrentados pelos discentes no processo de aprendizagem da língua materna.

Por meio do debate, o aluno terá a oportunidade de colocar em prática a sua capacidade de expor ideias, convencer o outro a respeito de seu ponto de vista, ser convencido por meio de discussões ricas e proveitosas, aprender e interagir, algo defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ao orientar que: “Valer-se da linguagem para melhorar suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário” (Brasil, 1998a, p.42).

Segundo Dolz e Schneuwly (1998), o debate pode ser chamado de regrado quando um moderador gera e estrutura seu desenrolar, evidenciando a posição de diferentes debatedores, facilitando as trocas entre eles.

O tema contemplado para a realização da atividade proposta precisa ser algo que desperte o interesse do público participante para que haja troca de informações, envolvimento e construção de saberes. E, acima de tudo, o tema debatido precisa contribuir de alguma forma para o enriquecimento pessoal e cultural de cada cidadão, no nosso caso, de cada aluno.

Diante disso, em nossa proposta, pretendemos abordar os vários questionamentos em torno da imunização e as consequências positivas e/ou negativas que as decisões individuais podem acarretar para a sociedade. Nossa ideia é fazer com que o aluno conheça, questione e dissemine conhecimento por meio de informações coerentes e bem fundamentadas, fazendo com que o tema abordado traga implicações reais para a vida dele.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, abordamos o tipo e a abordagem de pesquisa adotados. Apresentamos a proposta e o ambiente em que ela pode ser realizada.

4.1 Tipo e abordagem de pesquisa

Nossa proposta envereda pela pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2008),

é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2008, p. 14).

Na pesquisa-ação, todos os envolvidos participam gerando uma troca de conhecimentos que pode resultar em aprendizagem para todos os lados. Esse tipo de pesquisa requer do professor dinamicidade na apresentação de ideias e proatividade na resolução de possíveis problemas que possam surgir, como declara Bortoni-Ricardo (2008), ao dizer que o professor pesquisador é aquele que vai além de ser mero reproduzidor de conhecimento, que, a partir das demandas do âmbito social, torna-se articulador, promovendo com os alunos a solução para os problemas que surjam no momento da aula.

Thiollent (2008) resume alguns aspectos essenciais da pesquisa-ação, mediante os quais amparamos metodologicamente esta pesquisa:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ações concretas;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas de situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 2008, p. 18).

A realização da pesquisa-ação só é possível mediante o envolvimento de alunos e professores, enquanto colaboradores de uma forma geral. Por meio de um planejamento prévio, organizado, adequado à realidade trabalhada e realizado a partir de uma problemática local, os alunos têm a possibilidade de conhecer, refletir, opinar, questionar, discutir e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Para Elliott (1997), a pesquisa-ação concentra-se em atuações históricas e situações sociais percebidas como problemáticas para os professores, mas com possibilidade de mudança. O objetivo é propor resoluções que envolvam toda a comunidade e sirvam de inspiração para as próximas situações.

Por sua vez, Thiollent (2002) enfatiza que a pesquisa-ação está centrada na questão do agir e supõe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de determinada ação planejada para intervenção visando a mudanças na situação investigada.

Conforme Elliot (1997), a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação. Sendo assim, desenvolve ações desde a investigação de problemas até a resolução deles, usando estratégias que possibilitam a participação de todos os envolvidos para que se dê aí a aprendizagem, conforme a figura 3 a seguir.

Figura 3 – Espirais da pesquisa



Fonte: Espirais da pesquisa-ação, segundo Elliot (1997, p.17).

Atentos a isso, o tipo de investigação escolhido é a pesquisa-ação, por meio de uma proposta de intervenção, a partir de Projeto de Letramento, mediante uma abordagem qualitativa, voltada para a interpretação das situações e dos dados a partir do contexto vivenciado.

Nossa proposta visa à efetiva participação dos alunos e se encaixa acertadamente nos moldes abordados pelo professor, além disso, desenvolvemos estratégias que interligam ação e resolução ao propor reflexões e debates entre os alunos.

Ademais, conforme destaca Thiollent (2011, p. 22-23), ao buscar o desenvolvimento da capacidade argumentativa, objetivamos “aumentar o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados”, o que se alinha com um dos aspectos essenciais da pesquisa-ação. Esclarecer pontos de vista é importante para que o debate flua sem maiores interferências e percalços, pois como propõe a BNCC “[...] ao componente de língua portuguesa cabe, então, proporcionar experiências aos estudantes de modo a contribuir para a ampliação dos letramentos [...]” (Brasil, 2017, p. 67).

A partir dos projetos de Letramento, buscamos contextualizar, analisar os objetos de estudo, as ações desenvolvidas para atingir as metas, pois, conforme Oliveira e Santos (2012), os projetos de letramento são uma alternativa pedagógica que pode viabilizar um trabalho de letramento que visa à emancipação nos contextos de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, os projetos direcionados para as questões sociais com a participação da comunidade escolar garantem um maior envolvimento dos alunos e facilitam o aprendizado da leitura e da escrita, promovendo também uma maior autonomia desse discente dentro e fora da escola.

4.2 Contextualização da pesquisa

A escola que foi ambiente de pesquisa é a escola Clóvis de Castro Pereira e é situada perto de outras duas escolas da mesma rede pública de ensino, as quais recebem apenas os alunos de ensino fundamental I.

O Centro de Educação Rural Clóvis de Castro Pereira (CERU) foi fundado em 03 de abril, no ano de 1983, localizado no Distrito de Pavuna, Pacatuba-CE. A Lei n.º 1223/2014, de 16 de maio de 2014, define uma nova nomenclatura e, a partir dessa data, o Centro de Educação Rural Clóvis de Castro Pereira (CERU) passou a ser chamada de Escola de Ensino Fundamental Clóvis de Castro Pereira.

O bairro onde se localiza a escola é considerado um dos mais populosos da cidade e concentra todo o público de alunos do ensino fundamental II da região.

Atualmente, a instituição escolar tem uma grande estrutura, sendo considerada uma instituição de ensino de grande porte, atendendo aproximadamente, mais de 700 alunos distribuídos nas modalidades de ensino: Anos Iniciais (5º Anos), Anos Finais (6º ao 9º Anos) e Educação de Jovens e Adultos – EJA (6º ao 9º Anos) do ensino fundamental.

Dentro de uma visão pedagógica comprometida e focada no Ensino/Aprendizagem de qualidade, a escola desenvolve propostas de ensino - atendimento para atingir as metas desejáveis com o objetivo de alcançar o êxito na aprendizagem significativa para a vida.

Atualmente, o prédio possui um bom estado de conservação e funciona com:

- 12 salas de aula;
- 1 sala de estudos para professores;
- 1 sala de leitura / biblioteca;
- 1 sala de atendimento educacional especializado (AEE);
- 1 sala de vídeo;
- 1 cozinha;
- 1 sala de coordenação;
- 1 sala de direção;
- 1 sala de almoxarifado;
- 1 sala de instrumentos musicais;
- 1 sala de material pedagógico;
- 1 quadra de esportes;
- 2 vestiários;
- 5 banheiros no corredor central;
- 2 banheiros na sala de AEE;

- 2 bebedouros.

A partir do ano de 2015, a escola vem apresentando bons resultados nas avaliações externas na disciplina de Língua Portuguesa. No Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), a escola teve um crescimento de 03 pontos no ranking das escolas do município. A Prova Brasil⁸, por exemplo, vem trazendo bons resultados para a escola desde 2015, com pontos significativos para as turmas de nono ano.

Gráfico 1 – Escala SAEB



Fonte: Clique escola / MEC

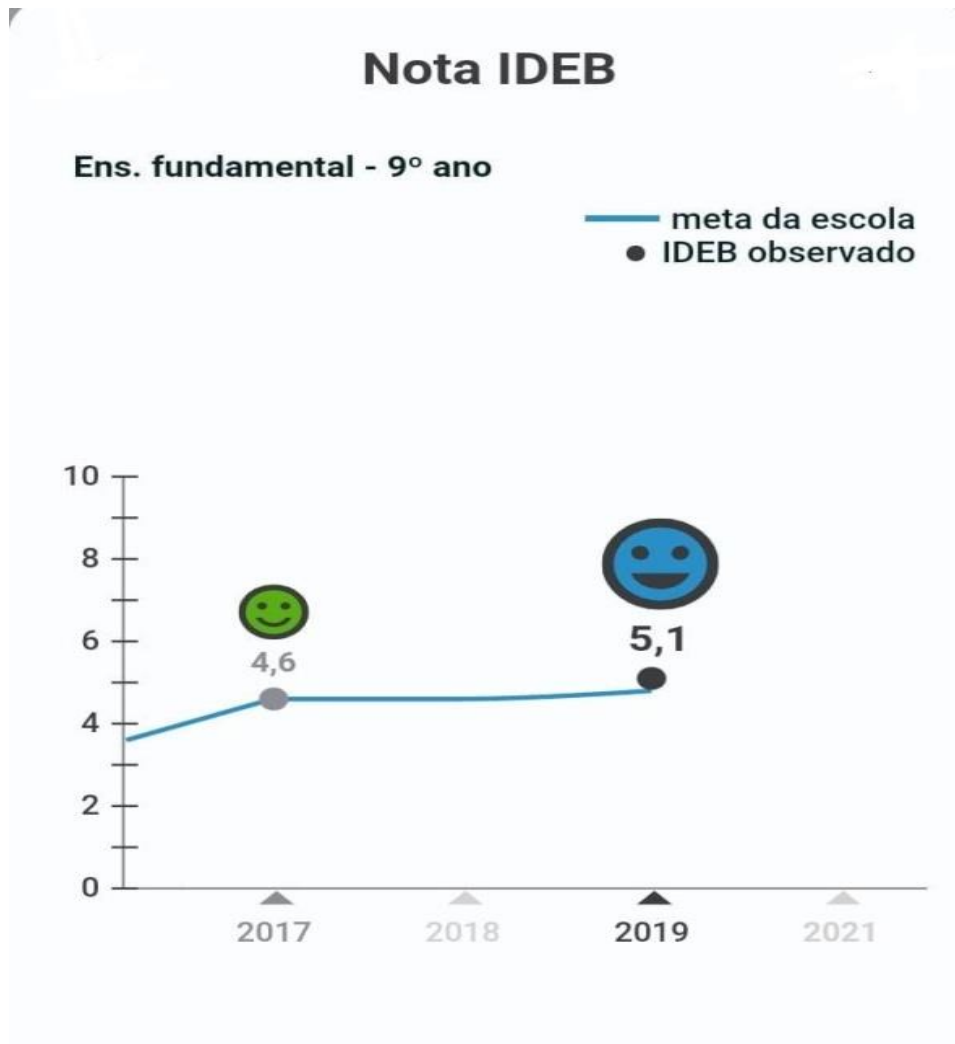
O IDEB⁹ da escola, conseqüentemente, apresenta um tímido aumento desde 2017, apontado como reflexo das ações que vêm sendo feitas diariamente em prol

⁸ A Prova Brasil é uma avaliação da qualidade de ensino da rede pública a nível nacional, aplicada em algumas escolas das redes municipal, estadual e federal. O resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB).

⁹ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

de um resultado eficaz, um trabalho conjunto envolvendo alunos, professores, pais, funcionários e gestão da escola.

Gráfico 2 – IDEB da Escola



Fonte: Clique escola/MEC.

4.3 Participantes da pesquisa

Para participar da pesquisa proposta, escolhemos uma turma de 9º ano, pois sabemos que os gêneros argumentativos são estudados com mais destaque nesse ano e, no nosso entendimento, é nessa fase que ocorre a socialização de uma maneira mais intensa entre os grupos de alunos. O adolescente vai descobrindo novas formas de pensar e agir, formando, assim, a sua identidade social.

Dentro da realidade da escola, os participantes fazem parte da turma 9º ano A, do período da manhã, composta de 32 alunos, com idades que variam entre 14 e 15 anos. A maioria dos alunos reside na área do distrito de Pavuna, bairro em que também se localiza a escola. Tendo em vista a idade, muitos apenas estudam e moram com os pais e/ou avós.

Do total de 32 (trinta e dois) alunos matriculados no início do ano de 2022, temos: 15 (quinze) meninos e 17 (dezessete) meninas.

Vale lembrar que expomos apenas uma proposta a ser executada e que a mesma poderá ser trabalhada em qualquer turma de nono ano em que se deseje explorar. O ideal é que seja abordada dentro das 4h/a destinadas ao ensino de língua portuguesa e distribuídas de acordo com a realidade de cada turma.

Nesse projeto, além dos alunos da referida turma, se insere como participante da pesquisa a professora de Língua Portuguesa, a qual desenvolve como docente pesquisadora, junto a uma experiência em sala de aula ao longo de dez anos, as estratégias pensadas e as possíveis para a realização dessa proposta.

Ao longo de dez anos, desde a conclusão da graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), atua em turmas de nono ano na tentativa de elevar a criticidade dos alunos que, muitas vezes, só precisam de incentivo e motivação para continuar. Dentro desse período, a docente já lecionou também em turmas do ensino médio, percebendo que muitas deficiências que os alunos trazem no primeiro ano vêm desde as turmas iniciais do ensino fundamental II.

5 PROPOSTA DE UM PROJETO DE LETRAMENTO

Criar e executar um projeto em sala de aula não é uma tarefa fácil, mas se torna altamente prazerosa quando obtemos o rendimento desejado ao ver o aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Nesta seção, dedicada às atividades práticas de linguagem propostas, apresentamos o passo a passo para o desenvolvimento e execução de um Projeto de Letramento (PL), que tem por objetivo desenvolver a capacidade argumentativa do aluno por meio do gênero discursivo debate. Além de propormos um projeto que busca esclarecer problemas de ordem social, por meio de atividades dialógicas, pondo em cena as várias vozes dos alunos participantes, além da voz do professor, da comunidade, dos documentos institucionais.

Sendo assim, organizamos um projeto dividido em seis atividades propostas, intituladas atividades práticas de linguagem, a serem executadas em sala de aula, distribuídas nas aulas de Língua Portuguesa, abrangendo os objetivos de ensino e procedimentos, por meio de quadros demonstrativos, separadas por momentos de execução, com as atividades e o tempo de duração de cada ação, objetivando, dessa forma, uma melhor compreensão da proposta elaborada.

Tudo foi pensado levando em conta nossa experiência em sala de aula, tendo em vista que o momento pandêmico impossibilitou a execução do projeto. Tomamos como conhecimento prévio a situação social que assolava o mundo, a Covid, as *Fake News* e as dificuldades dos alunos no tocante à leitura, escrita e oralidade.

Quadro 3 – Traçando o Projeto de Letramento

Professora	Valéria de Oliveira Nobre
Espaço	Escola municipal localizada em Pacatuba-CE
Público-alvo	9º ano – Ensino Fundamental II
Abordagem	Projeto de Letramento
Gênero	Debate
Tempo estimado	10 aulas (50 minutos cada aula)
Recursos didáticos	Pincel, quadro, textos
Objetivo Geral	Analisar como os Projetos de Letramento, por meio do trabalho com textos de caráter argumentativo, sobretudo com o gênero discursivo debate, contribuem para o desenvolvimento da competência leitora, escritora e oral dos alunos e como diminuir os prejuízos causados pelas <i>Fake News</i> à educação, ao processo de letramento e à formação leitora do jovem cidadão.

Continua.

Quadro 3 – Traçando o Projeto de Letramento (*Conclusão*)

Objetivos específicos	a) analisar, a partir de discussões, como o meio social influencia na conscientização do aluno; b) apresentar abordagens que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem do estudante por meio da argumentação no gênero discursivo debate; c) observar se as intervenções discutidas contribuirão para despertar o interesse dos alunos, no que diz respeito à educação, cultura e sociedade dentro de sua comunidade.
Justificativa	Mostramos que trabalhar com as práticas de letramento aliadas à argumentação pode auxiliar na construção de um jovem mais motivado, crítico e consciente de suas ações, visto que os projetos de Letramento desenvolvem e/ou ajudam a desenvolver as práticas sociais.

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades propostas que serão apresentadas foram pensadas levando em consideração um público específico: os alunos do 9º ano do ensino fundamental II. A iniciativa de propor um debate foi baseada na tentativa de instigar os jovens a se expressarem, abordando os seus pontos de vista, ouvindo outras opiniões divergentes ou não, promovendo, assim, uma ampliação de conhecimentos dentro do espaço de convivência deles mesmos e desenvolvendo a sua criticidade. O desenvolvimento da proposta se baseia no contato ao longo dos anos de docência de modo direto e contínuo do pesquisador com o ambiente investigado.

O projeto de Letramento proposto faz uso de várias atividades abaixo descritas, tais como pesquisas, aulas expositivas sobre o tema gerador, organização de debates, questionários, variadas formas de escrita e reescrita, leitura e debates orais. Foram diversas práticas pensadas, por meio do trabalho com textos de sequência argumentativa, sobretudo com o gênero discursivo debate, para contribuírem com o desenvolvimento da competência leitora, escritora e oral dos alunos e para a diminuição dos prejuízos causados pelas *Fake News* à educação, ao processo de letramento e à formação leitora do jovem cidadão.

5.1 Atividades práticas de linguagem

5.1.1 Primeiro momento

Quadro 4 – Primeiro momento: atividades um, dois e três

APRESENTAÇÃO	
1º MOMENTO: Sugestão de três atividades	
1ª ATIVIDADE Duração: 02 horas/aula (cada aula de 50 minutos)	
OBJETIVOS DE ENSINO	PROCEDIMENTOS
Apresentar a proposta de tema selecionada para a turma – A polêmica em torno do uso de vacinas.	Compartilhamento e discussão de algumas imagens e reportagens (ANEXOS) acerca do problema a ser trabalhado.
Obter um panorama geral do nível de leitura da turma por meio do assunto abordado.	Leitura de reportagens/abordagens relacionadas ao assunto.
Realizar uma abordagem inicial, por meio de algumas reportagens, para analisar e refletir sobre o quanto os alunos dominam o tema.	Lançamento de questões aos alunos para identificar o que eles viram e ouviram sobre a temática apresentada.
2ª ATIVIDADE Duração: 02 horas/aula (cada aula de 50 minutos) Indagações sobre o uso da argumentação	
OBJETIVOS DE ENSINO	PROCEDIMENTOS
Disponibilizar para a turma um questionário de sondagem para conhecermos os tipos de argumentos usados por eles e a percepção que eles têm desse uso.	Aplicação de questionário (atividade de sondagem).
3ª ATIVIDADE Duração: 02 horas/aula (cada aula de 50 minutos) Construção coletiva de um quadro de reflexões acerca dos pontos de vista	
OBJETIVOS DE ENSINO	PROCEDIMENTOS
Discutir em sala de aula, presencial ou virtual, uma reportagem sobre as Fake News geradas em torno das vacinas, provocando uma reflexão a partir das ideias apresentadas.	Ao fazer a discussão em sala, pedir que os alunos façam um pequeno resumo da reportagem apresentada (imagens abaixo) a partir das conclusões tiradas em sala.
Orientar para que os alunos interpretem o conteúdo e/ou tema abordado, buscando pontos de vista variados a partir do texto abordado.	A partir das reflexões mencionadas, dividir a turma em dois grupos de alunos para que todos possam conhecer e compartilhar as diferentes leituras e pontos de vista gerados a partir de um mesmo texto.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro, podemos observar que a turma precisa ser orientada e organizada de modo que os conhecimentos sejam compartilhados de forma clara e objetiva. Os alunos devem ser conquistados para se sentirem à vontade e falarem sobre os assuntos em discussão.

Após a abordagem inicial, o professor deve descrever as características e estruturas que fazem parte de cada gênero apreciado, como também a finalidade comunicativa de cada um. A diferença entre o gênero e o seu suporte/veículo também deve ser esclarecida. Nesse momento, o conceito de gênero deve ser bem explorado, além da forma como o seu suporte influencia a interpretação do leitor.

No momento seguinte, a turma deve ser dividida em grupos para que haja a socialização e o aprofundamento do tema e, na ocasião, dúvidas e curiosidades sejam colocadas em pauta para que os alunos compreendam a importância de conhecer, perguntar, ouvir e entender os mais variados pontos de vista.

É preciso que o tema abordado seja algo do convívio dos alunos para que eles tenham uma mínima noção do que será trabalhado. Leffa (1999) argumenta, nesse sentido, que lemos melhor a partir daquilo que já conhecemos, uma vez que a utilização do conhecimento prévio possibilita que o leitor compreenda, posicione-se em relação à leitura e tire conclusões em relação ao que lê.

É importante que os alunos entendam que a reportagem é um gênero que faz parte da esfera jornalística, mas que tem uma função relevante na formação de opiniões, pois, a partir de suas abordagens, o indivíduo toma conhecimento sobre os mais variados assuntos, o que influencia muito na construção de argumentos que embasam os pontos de vista dos participantes em um debate.

Sendo assim, a reportagem é de grande importância no esclarecimento das informações que são propagadas em um curto espaço de tempo. É por meio das reportagens adequadas e confiáveis que o indivíduo pode obter referências imparciais acerca dos fatos divulgados, possibilitando um maior entendimento dos problemas enfrentados, evitando, assim, que os assuntos inventados sejam disseminados.

5.1.2 Segundo momento

Quadro 5 – Segundo momento: atividade quatro

2º MOMENTO: Sugestão de uma atividade	
4ª ATIVIDADE	
Duração: 02 horas/ aula (cada aula de 50 minutos)	
OBJETIVOS DE ENSINO	PROCEDIMENTOS
Socializar as ideias e opiniões expostas em sala por meio do debate.	Divisão da turma em dois grupos para a orientação e realização de um debate regrado em torno dos

	pontos de vista de cada equipe.
Trabalhar com o tema proposto – Hora do debate!	O debate deve ter como mediador o professor, que indicará o tema a ser explorado, bem como as perguntas que venham a surgir no decorrer do debate.

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma das características do debate regrado é a presença de um moderador, cujo papel é garantir que o debate siga as regras pré-determinadas. Essas regras geralmente incluem limites de tempo para cada participante, procedimentos para a apresentação de argumentos e contrapontos, e regras de conduta para garantir um ambiente respeitoso e civilizado.

É válido lembrar que todas as ações executadas durante as atividades serão analisadas e discutidas de modo a sanar todas as dúvidas que possam surgir ao longo do processo.

A mediação do debate é necessária para que os participantes possam se situar frente ao desenvolvimento da discussão. É importante que o professor exerça esse papel diante da turma e se veja como integrante do ambiente de pesquisa.

5.1.3 Terceiro momento

Quadro 6 – Terceiro momento: Atividade cinco

3º MOMENTO: Sugestão de uma atividade	
5ª ATIVIDADE	
Duração: 02 horas/aula (cada aula de 50 minutos)	
OBJETIVOS DE ENSINO	PROCEDIMENTOS
Confeccionar material produzido por meio das abordagens.	Propor aos alunos que construam cartazes na mesma temática das interpretações socializadas em grupo, com orientações e esclarecimentos para conscientizar a comunidade a respeito do processo de imunização e as consequências negativas que a propagação de <i>Fake News</i> pode acarretar.
Produzir o material que será disponibilizado para a comunidade.	Confecção do material. Em sala, os alunos irão decidir como os conteúdos serão organizados e, posteriormente, divulgados para a comunidade. Os trabalhos iniciais podem ser expostos em uma exposição na escola mesmo e, a partir disso, serem transformados nos folhetos ou panfletos para serem distribuídos.

Fonte: Elaborado pela autora.

No momento da confecção do material, a turma decidirá a forma como as informações e esclarecimentos serão distribuídos, a linguagem deve ser clara e acessível para que atenda aos mais diversos públicos, as imagens precisam ser didáticas e a forma de distribuição dos cadernos também deve ser decidida em conjunto.

5.1.4 Quarto momento

Quadro 7 – Quarto momento: Atividade seis

4º MOMENTO: Sugestão de uma atividade	
6ª ATIVIDADE	
Duração: 02 horas/aula (cada aula de 50 minutos)	
OBJETIVOS DE ENSINO	PROCEDIMENTOS
Propor um momento de divulgação do material produzido à comunidade.	Apresentação pelos alunos do material produzido. O resultado pode ser demonstrado a partir dos folhetos, panfletos ou cartilhas a serem distribuídos para a comunidade em um momento voltado para essa ação. A divulgação pode acontecer também por meio de um debate presencial, salientando a importância do moderador para proporcionar os devidos esclarecimentos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esperamos que, por meio das atividades realizadas, os alunos consigam desenvolver competências que facilitem o domínio da leitura e da escrita, e as insiram no contexto comunicativo, sabendo, portanto, transformar o conhecimento adquirido em ação cidadã, beneficiando, assim, a comunidade em que estão alocados.

As atividades também proporcionam aos alunos melhoras significativas no conhecimento de mundo, tornando-os protagonistas de sua própria história, e promovem uma série de habilidades valiosas nos alunos, além de facilitar o aprendizado e a compreensão de diferentes tópicos e perspectivas.

Ver a valorização de um trabalho realizado em sala de aula por eles contribuirá para o favorecimento da aprendizagem, mas, acima de tudo, para a elevação da autoestima desses estudantes que, muitas vezes, não se sentem pertencentes ao lugar em que vivem. Ao participar dessas atividades, os alunos desenvolvem uma variedade de habilidades valiosas que são essenciais para o sucesso na escola, no local de trabalho e na vida cotidiana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta foi pensada para ser aplicada com uma turma de 9º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede municipal de ensino de Pacatuba/CE. Na escola referida, é evidente o desinteresse dos alunos que frequentam a instituição, pois muitos não veem sentido no que é desenvolvido no âmbito escolar.

A partir dessa constatação, buscamos, por meio do projeto de letramento, desenvolver estratégias que possam ser utilizadas para estimular o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade desses discentes que já estão na fase final de um ciclo e precisam iniciar uma nova etapa da vida escolar com certa preparação e ciência mínima para encarar novas descobertas e desafios.

Pretendemos, por meio das discussões proporcionadas em sala, destacar que os elementos sociais, aos quais os alunos são apresentados, podem influenciar na capacidade de enxergar o mundo à sua volta.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, percebe-se que os discentes não se sentem motivados a aprender, porque, muitas vezes, o ensino repassado não se adequa ao momento ou à realidade em que eles vivem. Sendo assim, por meio do desenvolvimento da criticidade desses alunos, proporcionada pelos debates promovidos em sala de aula, buscamos incentivar esses jovens a participarem de ações efetivas que contribuam para a solução de um problema real da comunidade local.

Partindo do problema – a descrença no uso de vacinas –, os estudantes são instigados a conhecer, discutir e produzir um material, que pode ser um panfleto ou mesmo um folheto, explicando e alertando sobre os perigos que a falta de conhecimento e esclarecimentos pode acarretar. Sugerimos também que esse mesmo produto confeccionado em sala de aula seja apresentado e distribuído para toda a comunidade, na tentativa de minimizar os prejuízos causados pela falta de conhecimento e o precário acesso à informação de uma parcela da sociedade.

Para a confecção do material, os alunos são convidados a ler reportagens e conversar sobre o assunto, ouvindo e dialogando com outros, para que cada um possa formar a sua opinião e para que, dessa forma, possamos contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa deles.

Diante disso, o projeto de letramento aborda, inicialmente, a problemática social em que os alunos estariam envolvidos e, na sequência, estuda o gênero selecionado, no caso, o gênero debate, para proporcionar a ação dos discentes da turma de modo que possam atingir os objetivos da proposta desenvolvendo as habilidades necessárias para a produção do produto que pode ser uma cartilha, um folheto ou um panfleto.

Espera-se que o impacto social seja alcançado nessa ação para que os jovens da comunidade se sintam encorajados e dispostos a buscar o aprendizado a partir da percepção de que, por meio do conhecimento, podem mudar o ambiente a sua volta.

Vale lembrar que, para a concretização do produto, é necessário também que o trabalho se desenvolva de maneira colaborativa, com os alunos participando de todas as etapas do projeto, desde a abordagem inicial até a execução final. O tema sugerido também precisa ser relevante para a realidade deles, ser algo do convívio social para que a apropriação de conhecimento seja eficaz, como no nosso caso, trabalhando e discutindo sobre a adesão ao processo de imunização aliada à propagação das *Fake News*.

É importante dizer que, por meio de nossa proposta, não pretendemos erradicar completamente os índices pouco satisfatórios de seus baixos desempenhos ou transformar a educação radicalmente, mas, aos poucos, cada um fazendo a sua parte, com compromisso e dedicação, podemos ver as melhorias acontecendo no processo escolar. Sabemos que as mudanças são construídas ao longo do tempo, mas, se não começarmos a partir do hoje, elas nunca se tornarão realidade no futuro.

É preciso valorizar o ensino público a partir de políticas públicas sérias e comprometidas com o desenvolvimento do aluno enquanto ser pensante e em construção, pois só teremos uma nação desenvolvida quando olharmos com a atenção necessária para transformar o conhecimento em ação.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

AGÊNCIA BRASIL. **Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus**. Brasília, DF: Agência Brasil, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 10 maio 2023.

AMOSSY, R. As modalidades argumentativas do discurso. In: LARA, G.; MACHADO, I.; EMEDIATO, W. (org.). **Análises do discurso hoje**. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 231-254.

AMOSSY, Ruth. É possível integrar a argumentação na análise do discurso? Problemas e desafios. **ReVel**, esp., v.14, n. 12, p. 165-190, 2016.

AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.

AQUINO, Jaciara L. de. **Ressignificação do ensino de argumentação em eventos de letramento**. 2018. 214f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

AUSUBEL, D. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

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

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

BAKHTIN. M. M (1895-1975). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Clara. **Coronavírus: tudo o que você precisa saber sobre a nova pandemia**. [S. l.]: PebMed, 2020. Disponível em: <https://pebmed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BARTON, David *et al.* Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: BARTON, David; TUSTING, Karin. **Beyond communities of practice: language, power and social context**. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 14-35.

BEZERRA, Auxiliadora, Maria. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teóricos Metodológicos. In: DIONÍSIO, Paiva, Ângela; MACHADO, Rachel, Anna. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Primeiro e segundo Ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília, DF: MEC 1998.

BRASIL. **Manual de Redação do Enem 2016**. Brasília, DF: INEP, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística textual e argumentação**. 1. ed. Campinas: Pontes editores, 2020.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

CNN Brasil. **Mais de 1 milhão de pessoas morreram de Covid neste ano em todo o mundo, diz OMS**. [S. l.]: CNN Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/mais-de-1-milhao-de-pessoas-morreram-de-covid-neste-ano-em-todo-o-mundo-diz-oms/>

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COTTERON, Jany. Propostas didáticas para ensinar a argumentar no ensino fundamental? In: CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 37-49.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.

DUCROT, Oswald. Argumentação e *'topoi'* argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e Sentido da Linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, P., MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário crítico de argumentação.** Coimbra: Grácio Editor, 2013.

G1. **Vacina' é eleita a palavra do ano de 2021 pelos brasileiros, diz pesquisa.** São Paulo: G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/12/17/vacina-e-eleita-a-palavra-do-ano-de-2021-pelos-brasileiros-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** São Paulo: Ed.34, 1999.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Lesinteractionsverbales.** v. 1. Paris: Armand Colin, 1990.

KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; MARQUES, Renata Garcia; FERNANDES, Vaneíse Andrade. (org.). **Letramentos na, para a, e além da escola.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

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

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da Leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 20041.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 82-83.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

LEFTA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto. Leitor e interação social. In: LEFTA, Vilson J. (org.). **O ensino da leitura e produção textual**. Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

LEVY, Bel. **Poliomielite, sarampo e outras doenças evitáveis ameaçam crianças brasileiras**. [S. l.]: Fiocruz, 2022. Disponível em: <https://www.iciet.fiocruz.br/content/poliomielite-sarampo-e-outras-doencas-evitaveis-ameacam-criancas-brasileiras>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

MILLER, M. Argumentation and cognition. In: HICKMAN, M. (org.). **Social and functional approaches to language and thought**. Nova York: Academic Press, 1987, p. 225-249.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa? Revista cultural La Laguna Espanha**, Madri, v. 3, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Editora / FFLCH/USP, 2001. p. 17-54.

NONNON, E. Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et les travaux sur les contenus de discours? **Enjeux**, [S. l.], v. 39, n. 40, 1997, p. 12-49.

NOVA ESCOLA. **Como o domínio das competências gerais da BNCC ajuda a não cair em fake news sobre as vacinas**. [S. l.]: Nova Escola, 2021. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/242/vaci-nas-e-fake-news-ative-o-pensamento-critico-com-a-bncc/conteudo/20112>. Acesso em: 12 jun. 2023.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Rev. bras. linguist. apl.** [S. l.], v. 10, n. 2, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200003>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo; TINOCO, Glícia, Azevedo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/simplesearch?query=de+letramento+e+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+de+l%C3%ADngua+materna>. Acesso em: 16 set. 2023.

OPAS. **Brasil confirma primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus**. Brasília, DF: OPAS, 2020.

PEREIRA, B. A.; SILVA, W. O debate no espaço escolar: objeto de ensino ou estratégia metodológica. In: ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. (org.). **A oralidade em foco**: conceitos, descrição e experiências de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016, p.121- 143.

PERELMAN, Chaïm. **Lógica jurídica**: nova retórica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PINTO, Rosalice. Linguística textual e argumentação. In: CAPISTRANO Jr. Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística Textual**: diálogos Interdisciplinares. São Paulo: Lavrador, p. 263-278, 2017.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: História, teorias, perspectivas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. v. 1. 223p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, **Émile ou De l'éducation**, Paris, Firmin-Didot, 1898.

SÁ, Jammara Oliveira Vasconcelos; REBOUÇAS, Ângela Claudia R.N. **O debate regrado como estratégia para discussão da violência contra jovens afrodescendentes no Brasil**: A oralidade em questão. São Paulo: Realize, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/sinafro/2018/TRABALHO_EV118_MD2_SA5_ID259_08042018225224.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004

SILVA, Francisco Geoci da; TINOCO, Glícia Azevedo. Multiletramentos em tempos de crise: a escola contra as fake news. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; COSTA, Renata Ferreira. (org.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 189-210

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TINOCO, Glícia A.; AQUINO, Jaciara L. de. Debate regrado como evento de letramento. *In*: ATAÍDE, Cléber et al. (org.) **Gelne 40 anos**: vivências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura. 1. Ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 161-180.

ZAROCOSTAS, J. (2020). How to fight an infodemic. **The Lancet**, [S. l.], v. 395, n, 10225, 2020.

APÊNDICE A – Atividade oral

Escola:

E-mail:

Disciplina: Língua Portuguesa
Professora: Valéria Nobre
Aluno (a):
Turno:
Data:

Atividade oral

Após a primeira abordagem acerca da temática escolhida, a professora fará os seguintes questionamentos:

- ✓ Você já tinha lido algo a respeito desse assunto?
- ✓ O que mais chamou a sua atenção no texto?
- ✓ A linguagem usada no texto facilitou a sua compreensão?
- ✓ Qual é o gênero em que o texto está inserido?
- ✓ Qual é o seu suporte?
- ✓ Qual é a finalidade do texto lido?
- ✓ As informações utilizadas nos textos foram esclarecedoras para o seu entendimento sobre o tema?
- ✓ A escolha do tema facilitou o seu entendimento acerca do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula?
- ✓ Em sua opinião, o tema se torna relevante para o seu processo de ensino-aprendizagem?
- ✓ De que maneira o conhecimento sobre o assunto do texto pode ser positivo para o seu desenvolvimento intelectual?

APÊNDICE B – Questionário**Escola:****E-mail:**

Disciplina: Língua Portuguesa
Professora: Valéria Nobre
Aluno (a):
Turno:
Data:


A partir das informações lidas nas reportagens apresentadas, nas discussões ocorridas em sala e na sua interpretação dos fatos expostos, responda aos questionamentos propostos para, posteriormente, socializarmos as ideias obtidas.

- ✓ Como as informações presentes no texto auxiliaram na formação da sua opinião?
- ✓ Os argumentos utilizados foram convincentes?
- ✓ De acordo com os dados expostos as suas dúvidas foram sanadas?
- ✓ Que tipos de argumentos presentes no texto você utilizaria para convencer alguém a respeito de sua opinião?

ANEXO A – Histórico da pandemia de COVID-19

Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

Português



[TÓPICOS](#) [PAÍSES](#) [RECURSOS](#) [NOTÍCIAS](#) [SOBRE A](#)

Histórico da pandemia de COVID-19

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos.

Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum.

Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19.

A OMS tem trabalhado com autoridades chinesas e especialistas globais desde o dia em que foi informada, para aprender mais sobre o vírus, como ele afeta as pessoas que estão doentes, como podem ser tratadas e o que os países podem fazer para responder.

ANEXO B – Emergência de saúde pública de importância internacional

Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>



The screenshot shows the top navigation bar of the WHO Portuguese website with logos for OPAS, Organização das Américas de Saúde, and OMS. The main heading is 'Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional'. The text explains that on January 30, 2020, the WHO declared the new coronavirus outbreak an International Public Health Emergency (ESPII) – the highest alert level of the Organization, as foreseen in the International Health Regulations. This decision aimed to improve coordination, cooperation, and global solidarity to interrupt the virus's spread. It also defines ESPII as an extraordinary event that can pose a public health risk to other countries due to international disease dissemination and may require an international coordinated and immediate response. Finally, it lists three previous ESPII declarations: H1N1 pandemic in April 2009, international poliovirus dissemination in May 2014, and the Ebola outbreak in West Africa in August 2014.

OPAS Organização das Américas de Saúde OMS

TÓPICOS PAÍSES RECURSOS NOTÍCIAS SOBRE A

Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus.. Essa decisão aprimora a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus.

A ESPII é considerada, nos termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), “um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata”.

É a sexta vez na história que uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional é declarada. As outras foram:

- 25 de abril de 2009: pandemia de H1N1
- 5 de maio de 2014: disseminação internacional de poliovírus
- 8 agosto de 2014: surto de Ebola na África Ocidental

ANEXO C – Total CONFIRMED

Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/casos-confirmados-do-novo-coronavirus-chegam-a-2-milhoes-indica-universidade/>



ANEXO D – Quarentena não deve acabar até que seja encontrada uma vacina, alerta estudo

Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/quarentena-nao-deve-acabar-ate-que-seja-encontrada-uma-vacina-alerta-estudo/>



The screenshot shows the top section of a news article on the CNN Brasil website. At the top left is the CNN Brasil logo. To its right is a live broadcast indicator with the text "ASSISTA AGORA AO VIVO" and a small video thumbnail showing two people. Below the logo and indicator is a horizontal red line. The main headline is "Quarentena não deve acabar até que seja encontrada uma vacina, alerta estudo". Below the headline is a sub-headline: "Especialistas apontam o risco de uma segunda onda de infecções". The author's name, "Emma Reynolds Da CNN", is listed below the sub-headline. To the left of the video player is the date and time: "09/04/2020 às 15:35". To the right of the date is a "Compartilhe:" (Share) button with icons for Facebook, Twitter, LinkedIn, and YouTube. Below the date and share buttons is a "Ouvir notícia" (Listen to news) button. At the bottom of the page is a video player with a play button and a progress bar showing "0:00".

ANEXO E – Conheça 6 fake news sobre as vacinas contra a COVID -19


Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/51261>

Você está em: [Página Inicial](#) / [Notícias](#) / [Conheça 6 'fake news' sobre as vacinas contra a Covid-19](#)

Conheça 6 'fake news' sobre as vacinas contra a Covid-19

Publicado em: 22/04/2021

Por: **Danielle Monteiro**



As vacinas contra a Covid-19 podem causar fibromialgia e Alzheimer? Os imunizantes contra a doença são mais perigosos do que o próprio vírus? As vacinas que usam RNA mensageiro podem provocar morte em idosos? Com o início da vacinação em massa contra a Covid-19, surgem diversas dúvidas a respeito dos imunizantes e, como consequência, aumentam as notícias falsas sobre o tema. Confira, abaixo, as últimas fake news notificadas pelo aplicativo [Eu Fiscalizo](#), idealizado pela pesquisadora Claudia Galhardi com base em seu projeto de pós-doutorado na ENSP:

Vacinas podem causar fibromialgia e Alzheimer - **É FAKE NEWS**

Em uma transmissão ao vivo pelo Facebook, um enfermeiro afirmou que a morte de médico voluntário nos ensaios clínicos da vacina da Astrazeneca/Oxford teria sido provocada pelo imunizante. No vídeo, ele diz que vacinas podem causar fibromialgia e Alzheimer.

A informação é falsa. Segundo a pneumologista da ENSP Patricia Canto, não há qualquer estudo que atribua fibromialgia ou Alzheimer associados a qualquer uma das vacinas contra a Covid-19. "Alzheimer é uma doença de longa evolução, nem seria possível termos tempo para verificar tal associação", afirma.

Ativar o Windows.
Acesse as configurações do computador para ativar o Windows.

ANEXO F – Vacinas contra a covid-19 são mais perigosas que o próprio vírus – é fake News

Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/51261>

Vacinas contra a Covid-19 são mais perigosas que o próprio vírus – **É FAKE NEWS**

Em vídeo transmitido pelo Facebook, uma médica tira dúvidas sobre as vacinas contra a Covid-19, alegando que elas são mais perigosas do que o vírus em si. A médica afirma que as vacinas não têm segurança, pois foram testadas apenas em populações saudias e elaboradas com atropelamento de fases, sem aprovação da Anvisa. Ela alega também que o Brasil não tem expertise no uso da tecnologia RNA mensageiro, o que faz com que as vacinas elaboradas com base nessa tecnologia possam vir a provocar doenças genéticas em pessoas saudáveis. Por conta disso, os imunizantes, segundo ela, colocariam a população em risco. A médica afirma, ainda, que crianças, idosos e quem teve a doença não foram testados.

Segundo a pneumologista da ENSP, todas as vacinas disponibilizadas e autorizadas por grandes agências de regulação, como a Anvisa, no Brasil, passaram pelas fases regulares de pesquisa 1, 2 e 3, antes de sua liberação. Portanto, não houve supressão de fases, conforme defende a médica no vídeo.

Patricia afirma que as vacinas são seguras e não são capazes de provocar doenças genéticas em pessoas saudáveis. As duas vacinas já em uso no Brasil são a CoronaVac, parceria entre o Butantan e a fabricante chinesa de medicamentos Sinovac Biotech, elaborada com a tecnologia conhecida de vírus inativado, e a da AstraZeneca/Oxford, produzida atualmente pela Fiocruz, no Brasil, a qual utiliza um vetor viral não replicante, que carrega uma parte do material genético do SARS-CoV 2, responsável pela produção da proteína S. "Ambas são seguras e incapazes de transmitir a doença", garante Patricia.

A pneumologista explica que as vacinas de RNA mensageiro simulam o mesmo processo que ocorre quando a pessoa é exposta aos vírus; porém, sem causar a doença. "Essas vacinas não são capazes de modificar o DNA ou RNA das pessoas", afirma.

Segundo Patricia, qualquer vacina, seja contra a Covid-19 ou outros patógenos, pode causar reações em algumas pessoas, no entanto, eventos graves são raros.

Ao contrário do que alega a médica no vídeo, idosos foram incluídos nos estudos. "Mas, o principal é vermos que, ao imunizarmos os idosos no Brasil e no mundo, não houve relatos de efeitos graves e houve redução na mortalidade nesse grupo", afirma Patricia.

ANEXO G – Vacina tem como objetivo matar seres humanos – é fake news

Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/51261>

Vacina tem como objetivo matar seres humanos – É FAKE NEWS

Circulou, recentemente, nas mídias sociais, um áudio no qual um suposto médico afirma que as vacinas contra a Covid-19 são pauta da esquerda, com o objetivo de matar seres humanos. Ele diz também que o coronavírus não é capaz de matar e a vacina altera o código genético, provocando síndromes "que podem matar nossos filhos e netos". O autor do vídeo ainda afirma que leva em torno de 15 anos para uma vacina ser produzida e não há comprovação de eficácia do imunizante.

As informações declaradas pelo suposto médico são falsas. Somente no Brasil, até o dia 20 de abril, foram registradas 374.682 mil mortes por Covid-19 desde o início da pandemia, de acordo com números divulgados pelo Ministério da Saúde.

O fato de as vacinas contra a Covid-19 terem sido elaboradas em tempo mais curto não repercute em sua eficácia, segundo a pneumologista da ENSP. Além do mais, os imunizantes contra a doença têm eficácia comprovada, garante Patricia.

A pneumologista explica que não se pode comparar o tempo de produção de vacinas "antigas" com as novas produzidas, pois a tecnologia disponível atualmente supera em muito a de qualquer outro momento da ciência. "Além disso, algumas vacinas contra a Covid-19 usam tecnologia antiga, só mudando o vírus, como é o caso da CoronaVac (vírus inativado). E as 'modernas', como as de RNA mensageiro, já estavam em estudos. Elas apenas foram adaptadas para o novo coronavírus, mas, a tecnologia em si, já estava sendo testada", esclarece.

ANEXO H – Profissionais de saúde morrem por ataque cardíaco em decorrência da vacina – é fake news

Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/51261>

Profissionais de saúde morrem por ataque cardíaco em decorrência da vacina – É FAKE NEWS

Um site de cunho religioso divulgou a informação de que, na Itália, três profissionais de saúde morreram após tomar a vacina contra o novo coronavírus. A matéria informa que um auxiliar técnico da área médica, uma enfermeira e uma farmacêutica vieram a óbito alguns dias após a imunização. Além desses três, o texto cita um quarto evento de morte por ataque cardíaco nas mesmas circunstâncias. Ainda segundo a matéria, estudos demonstraram que as vacinas contra o coronavírus são conhecidas por causar ataques cardíacos em animais, razão pela qual, até agora, nenhuma delas teria sido aprovada por nenhum governo como segura para uso em humanos.

Segundo o Nujoc Checagem, parceiro do *Eu fiscalizo*, ao contrário do que diz a mensagem, não há estudos demonstrando que as vacinas contra o coronavírus causem ataque cardíaco em animais. Como já é sabido, as vacinas têm sido aprovadas, sim, por governos do mundo inteiro, que já começaram a imunizar suas populações.

Butantan não confirma eficácia da CoronaVac em idosos – É FAKE NEWS

Circulou, nas mídias sociais, a informação de que o Butantan não confirmou a eficácia da CoronaVac em idosos. Conforme divulgado no site do próprio instituto, foi comprovada, sim, a eficácia da CoronaVac no grupo etário. "Apesar dos boatos que têm circulado nas redes sociais de que o Butantan não confirma a eficácia do imunizante em pacientes idosos, a eficiência e a segurança da vacina já foram comprovadas não só em indivíduos dessa faixa etária, mas também em pessoas com mais de 18 anos", afirma o instituto.

ANEXO I – Vacinas de RNA mensageiro vão provocar morte em massa entre idosos – é fake news

Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/51261>

Vacinas de RNA mensageiro vão provocar morte em massa entre idosos – É FAKE NEWS

Publicada em site de cunho religioso, matéria afirma que as vacinas contra o novo coronavírus, por usar RNA mensageiro na sua composição, podem ocasionar reações alérgicas adversas, como anafilaxia e reações autoimunes. O texto defende que, por conta de tais reações, a segunda dose das vacinas não deve ser administrada.

Patricia esclarece que eventos como reação anafilática potencialmente fatal, provocados por vacinas, são raros e podem ocorrer com qualquer imunizante. "A segunda dose precisa ser aplicada para garantir a imunização do indivíduo, exceto naqueles que apresentaram reações graves, que devem ser sempre informadas ao serviço de Saúde e acompanhadas para definição se estão relacionadas à vacina", explica. Segundo a pneumologista, em geral, após 15 dias da primeira dose, já começa a produção de anticorpos.

