



PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

Amanda Rodrigues Simões Nascimento
Regina Godinho de Alcântara



PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA UMA ABORDAGEM DIALÓGICA



Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação - UFES

1ª Edição
Vitória/ES
2025

Amanda Rodrigues Simões Nascimento
Regina Godinho de Alcântara

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE**
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Av. Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras - Vitória - ES
CEP: 29075-073

COMISSÃO CIENTÍFICA
Profa. Dr.^a Dulcinéa Campos Silva (UFES)
Profa. Dr.^a Leticia Queiroz de Carvalho (IFES)

DIAGRAMAÇÃO/ILUSTRAÇÃO
Aline Antonio

PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO
PPGPE / UFES

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO - UFES**

EUSTÁQUIO VINÍCIUS DE CASTRO
Reitor

SONIA LOPES VICTOR
Vice-Reitora

VALDEMAR LACERDA JÚNIOR
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

REGINALDO CÉLIO SOBRINHO
Diretor do Centro de Educação
SILVANA VENTORIM
Vice-Diretor do Centro de Educação

RENATA DUARTE SIMÕES
*Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação Profissional de Educação - PPGPE*

CLEYDE RODRIGUES AMORIM
*Coordenadora Adjunta do Programa de
Pós-Graduação Profissional de Educação - PPGPE*



Descrição Técnica do Produto

Autoria: Amanda Rodrigues Simões Nascimento e Regina Godinho de Alcântara.

Nível de Ensino a que se destina o produto: Educação Básica

Área de Conhecimento: Educação

Público-alvo: Professores/as de Língua Portuguesa (Ensino Médio)

Categoria deste produto: Material didático

Finalidade: Contribuir para a construção de práticas de ensino da produção textual mais alinhadas a uma abordagem enunciativa e discursiva.

Organização do Produto: O produto foi estruturado em 04 capítulos, a fim de auxiliar professores no trabalho com a produção de textos escritos, em uma perspectiva dialógica.

Registro de propriedade intelectual: Ficha Catalográfica emitida pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido uso comercial por terceiros.

Divulgação: Meio digital.

URL: Página do PPGPE: www.educacao.ufes.br

Processo de Validação: Validado pelos docentes após a banca de defesa da dissertação.

Impacto: Alto. Produto elaborado com base no diálogo estabelecido com os/as professores/as da Rede Pública Estadual de Ensino do Espírito Santo.

Origem do Produto: Trabalho de dissertação de mestrado intitulado “Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura: o que nos dizem as propostas de produção textual para o Ensino Médio capixaba”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.



AUTORAS

Amanda Rodrigues Simões Nascimento

Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFES. Atua como professora permanente da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo desde 2016.

Regina Godinho de Alcântara

Pós-doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC). Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha Educação e Linguagens. Licenciada em Letras - Português. Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/ Centro de Educação/Ufes. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes/campus Goiabeiras). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cnpq - Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa - Gepalp. Atua na formação de professores, com temáticas referentes ao ensino e aprendizagem de línguas maternas, estudos linguísticos, didática e metodologia da Língua Portuguesa, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo.



APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a),

Este material pedagógico é fruto da pesquisa de mestrado realizada por meio do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vinculado à dissertação "Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura: o que nos dizem as propostas de produção textual para o ensino médio capixaba?", este trabalho surge de nossas constantes inquietações sobre como fortalecer as práticas de produção dos textos escritos na escola, visando ao desenvolvimento da potencialidade argumentativa dos estudantes.

Partimos da compreensão de que muitos alunos chegam ao Ensino Médio enfrentando sérias dificuldades para produzir textos adequados a diferentes contextos discursivos. A tarefa do escrever é quase sempre tomada como um processo muito complexo, destinado apenas a um seleto grupo, como se se tratasse de algo estritamente subjetivo, que dependesse somente do estudante e do seu "intelecto", quase como um certo dom. Como nos alerta Geraldí (2006), a despeito da complexidade do nosso sistema educacional que afeta diretamente o trabalho dos professores, é necessário repensar as práticas de produção textual que se perpetuam no interior de nossas escolas e que, infelizmente, pouco têm feito pela formação de bons leitores e produtores de textos.

Assim, entendemos que a produção textual, se trabalhada ao encontro de uma abordagem enunciativa e discursiva, possibilita a ampliação do potencial da argumentação e do pensamento crítico dos estudantes e, para que isso aconteça, é fundamental que o professor reconheça e mobilize essa dimensão dialógica da linguagem em suas aulas.

É nessa perspectiva que apresentamos este material pedagógico, concebido como um instrumento de apoio ao trabalho docente. Ao longo das próximas páginas, você encontrará as concepções teóricas que

SUMÁRIO



- 10** **CAPÍTULO 1**
TECENDO AS PRIMEIRAS LINHAS:
REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
- 14** **CAPÍTULO 2**
A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO
ESCOLAR: FORTALECENDO AS CONCEPÇÕES
DE TEXTO E ARGUMENTAÇÃO
- 18** **CAPÍTULO 3**
O DIÁLOGO COM OS DOCENTES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO
- 23** **CAPÍTULO 4**
APONTANDO CAMINHOS: PROPOSTAS PRÁTICAS
DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA DESENVOLVER
A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO
- 26** PROPOSTA 01
- 37** PROPOSTA 02
- 45** REFERÊNCIAS



o que foi o Círculo de Bakhtin

Para mergulhar na teoria bakhtiniana da linguagem, é importante compreender a existência do Círculo de Bakhtin. A expressão Círculo é empregada porque, além do próprio pensador Mikhail Bakhtin, as formulações e as obras surgiram a partir das reflexões de um grupo de intelectuais dos anos de 1920, na Rússia, cujos principais integrantes eram Mikhail Bakhtin, Valentín Volóchinov, Pavel Medviédev, Maria Lúdina, MatveiKagan e Liev Pumpiânski.

As obras do Círculo de Bakhtin foram produzidas com base no marxismo, tendo como ponto de partida a análise de obras literárias. No entanto, os conceitos desenvolvidos extrapolam os limites da literatura, estendendo-se para diversos outros campos do conhecimento e para a vida.

linguísticos no Brasil e no mundo, ganhando força e alcance, também, no campo da educação.

Em nossa pesquisa, assumimos a concepção bakhtiniana por entendê-la como um caminho possível para a construção de práticas significativas de ensino, voltadas para a relação entre a linguagem e a vida e não reduzidas à mera análise e reconhecimento de estruturas linguísticas. Nesse sentido, no que tange à concepção de linguagem que acreditamos e defendemos, estabelecemos diálogo com os pressupostos teóricos desenvolvidos por Bakhtin (2011, 2013, 2016); Volóchinov (2018).

A perspectiva bakhtiniana considera o caráter subjetivo da linguagem e a concebe como um espaço de interação humana, um produto vivo mobilizado pelos sujeitos falantes nas interações sociais, dentro das condições históricas, culturais e sociais de cada época. Para Volóchinov e o Círculo, a linguagem, em sua realidade efetiva, não está situada em um sistema abstrato de formas linguísticas ou mesmo no ato *psicofisiológico* da concepção de um enunciado, mas, sim, no “[...] acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (Volóchinov, 2018, p.218).

Desse modo, é a interação discursiva que constitui a realidade fundamental da língua (Volóchinov, 2018, p.218), ou seja, é na relação com o outro que o indivíduo se constitui. A relação dialógica torna possível o nosso agir enquanto indivíduos, pois, pela linguagem nos constituímos no mundo, nos posicionamos com nossos valores e crenças, e somos constantemente atravessados pela palavra outro, que se reflete na nossa própria palavra.



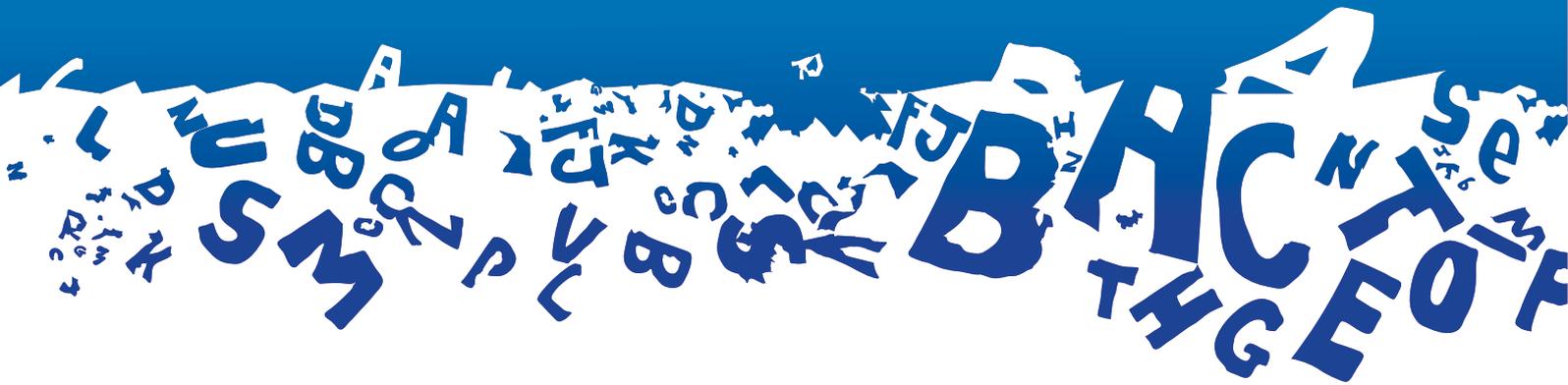
A língua(gem) possui, então, uma relação intrínseca com a vida, uma vez que ela *nasce* do encontro com o outro, quando o indivíduo mobiliza a língua em situações concretas para se comunicar com o(s) seu(s) interlocutor(es). Por isso o dialogismo é o elemento fundamental da linguagem e das relações sociais.

Desse modo, a concepção bakhtiniana de língua(gem) permite compreender o texto como enunciado que é produzido de acordo com determinadas condições sociais, formas de agir e dizer. Segundo Bakhtin (2016), a utilização da língua ocorre por meio de enunciados, os quais refletem as condições particulares e os objetivos de cada campo da atividade humana. Nas palavras do teórico, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p.12). O autor acentua o termo *relativamente* para indicar que não é possível normatizar esse conceito, dada a historicidade e a “[...] imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros” (Fiorin, 2020, p. 71).

De fato, se a multiplicidade e a diversidade de gêneros do discurso refletem as infinitas formas de atuação humana, é impossível esgotar as possibilidades de surgimento e, até mesmo, de modificação desses gêneros, especialmente se considerarmos a evolução histórico-social que faz surgir novas formas de enxergar a realidade.

Dito isso, vale destacar aqui como tem sido normatizado e sistematizado o conceito de gênero do discurso, como se os indivíduos só aprendessem os gêneros se a escola os ensinasse. Pelo contrário, os gêneros estão intimamente relacionados às atividades humanas, de modo que os sujeitos aprendem a usar os que de fato necessitarem, pois “[...] eles nos são dados quase da mesma forma como nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (Bakhtin, 2016, p. 38).

Na perspectiva bakhtiniana, “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (Bakhtin, 2016, p. 39). Dessa forma, são os gêneros que vão organizar o nosso discurso, uma vez que o discurso é moldado na forma de gênero:



Quando ouvimos o discurso alheio já adivinhamos seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume [...], uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2016, p. 39).

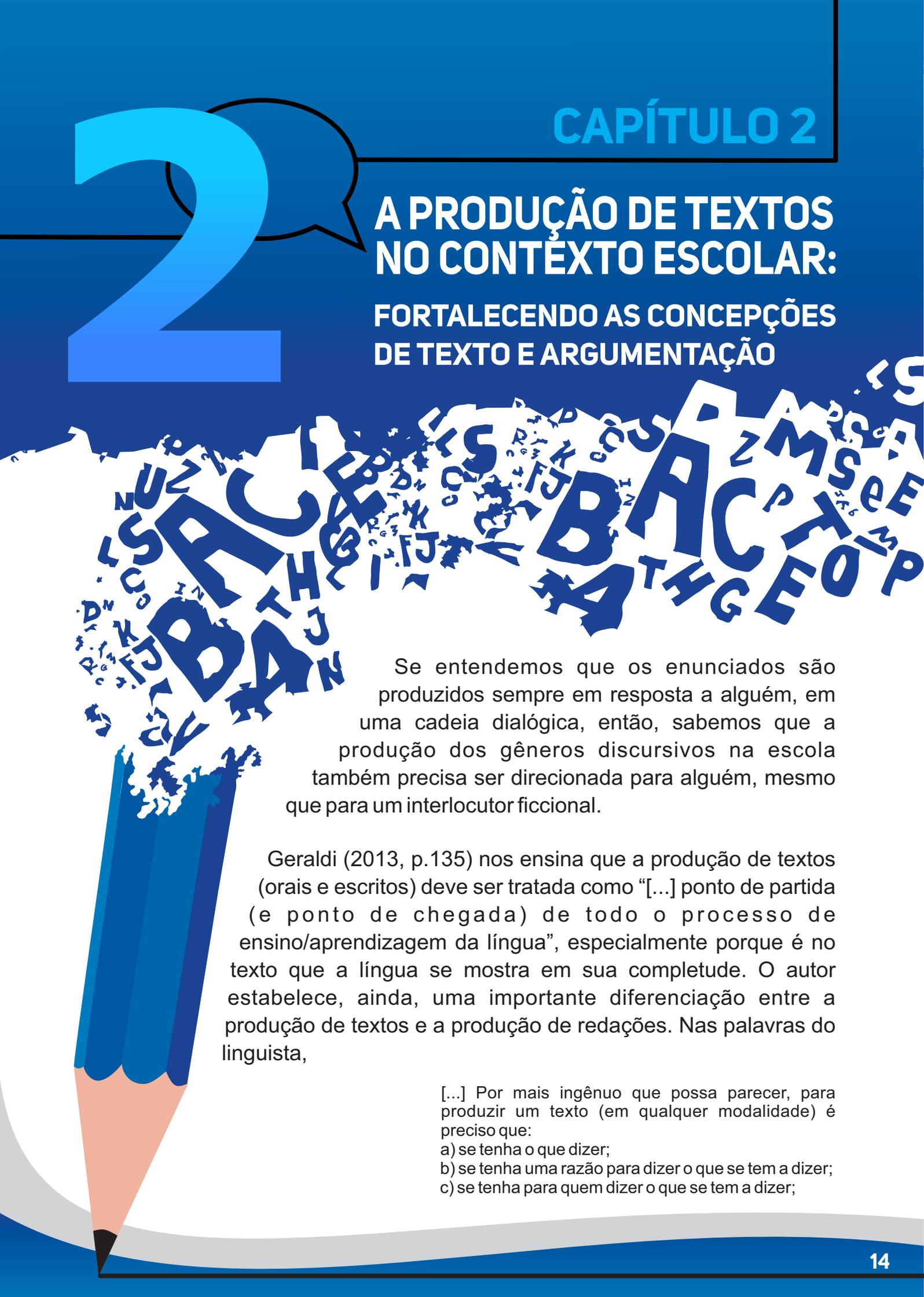
Dialogando com esses pressupostos, compreendemos que se, por princípio, a língua(gem) é dialógica e ao enunciar o sujeito se expressa em determinado gênero, a partir de condições de interlocução específicas e de como enxerga a realidade, não é possível haver texto fora de um contexto social. Por isso, é imprescindível considerar as condições em que os textos são produzidos e a quem se destinam.

Assim, conceber a linguagem como interação, induz, necessariamente, o professor a uma postura dialógica em sala de aula, no sentido de considerar o estudante como leitor e produtor de textos ativos, em constante interlocução e atitude responsiva com diferentes textos (orais e escritos) que circulam em sociedade. Como ensina Geraldi (2006, p. 42), nessa perspectiva de ensino da língua “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença”.



2

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO ESCOLAR: FORTALECENDO AS CONCEPÇÕES DE TEXTO E ARGUMENTAÇÃO



Se entendemos que os enunciados são produzidos sempre em resposta a alguém, em uma cadeia dialógica, então, sabemos que a produção dos gêneros discursivos na escola também precisa ser direcionada para alguém, mesmo que para um interlocutor ficcional.

Geraldi (2013, p.135) nos ensina que a produção de textos (orais e escritos) deve ser tratada como “[...] ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”, especialmente porque é no texto que a língua se mostra em sua completude. O autor estabelece, ainda, uma importante diferenciação entre a produção de textos e a produção de redações. Nas palavras do linguista,

[...] Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;



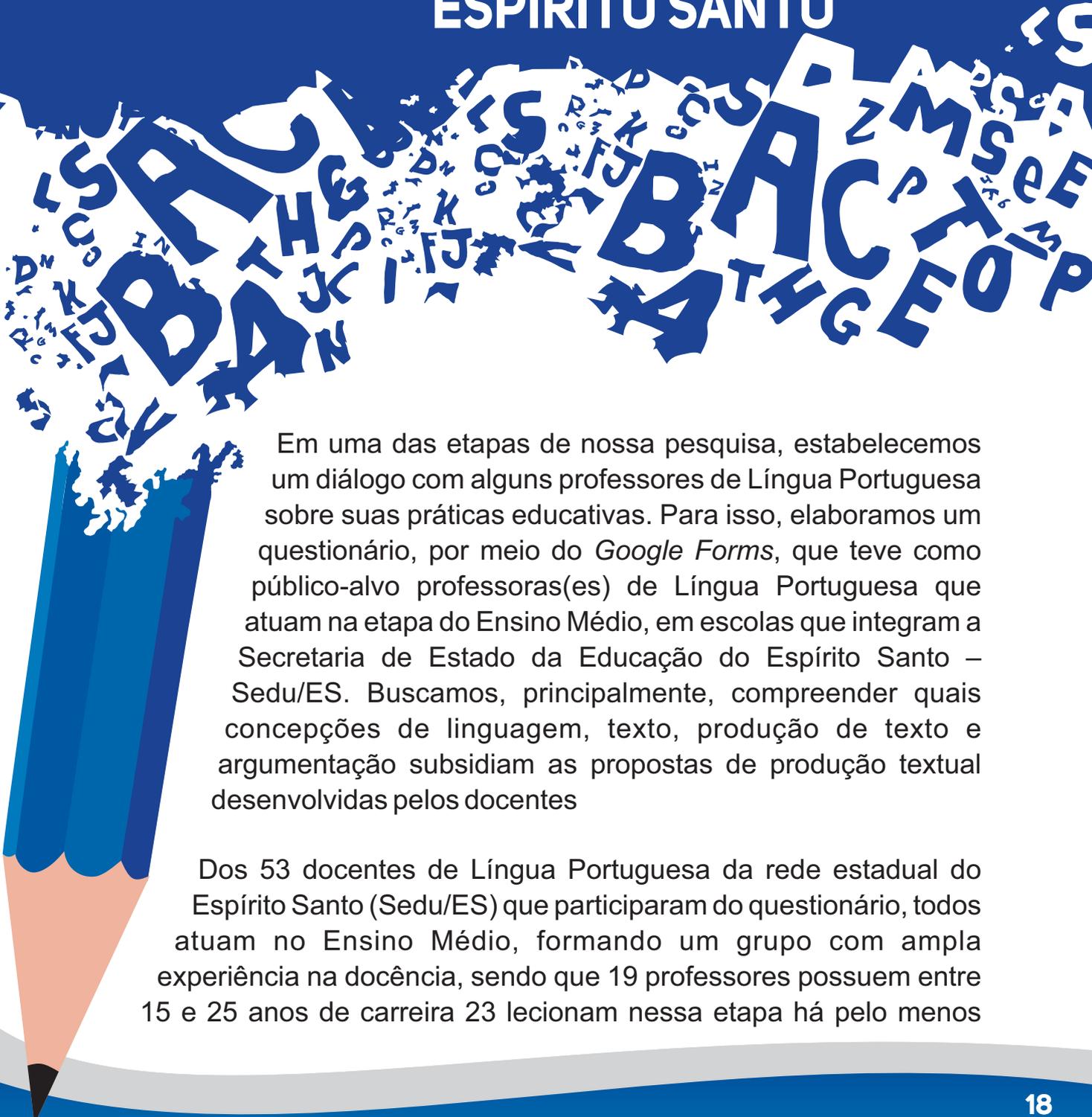
Nessa perspectiva, ressaltamos o papel primordial que ocupa o ensino sistemático da argumentação em sala de aula, tendo em vista que “o aprimoramento das práticas e o domínio de estratégias argumentativas não acontecem aleatoriamente, mas dependem de processos de ensino planejados e desenvolvidos a partir de orientações didáticas precisas” (Azevedo *et al*, 2023, p. 20).

Diante do exposto, entendemos que a produção textual, se trabalhada com base em uma abordagem enunciativa e discursiva, possibilita a ampliação do potencial de argumentação dos estudantes e torna a produção escrita muito mais significativa. Mas, para que isso aconteça, é fundamental que o professor reconheça e mobilize a dimensão dialógica da linguagem em suas aulas, de modo a fomentar práticas de escrita socialmente relevantes, orientadas e engajadas nos contextos reais da escola e da comunidade à qual os estudantes pertencem.



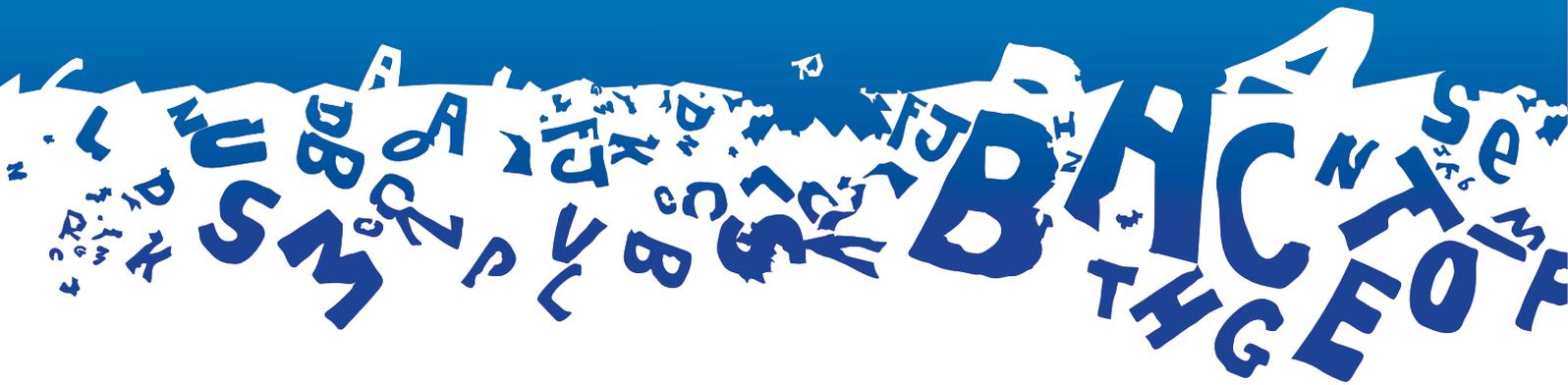
3

O DIÁLOGO COM OS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO



Em uma das etapas de nossa pesquisa, estabelecemos um diálogo com alguns professores de Língua Portuguesa sobre suas práticas educativas. Para isso, elaboramos um questionário, por meio do *Google Forms*, que teve como público-alvo professoras(es) de Língua Portuguesa que atuam na etapa do Ensino Médio, em escolas que integram a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – Sedu/ES. Buscamos, principalmente, compreender quais concepções de linguagem, texto, produção de texto e argumentação subsidiam as propostas de produção textual desenvolvidas pelos docentes

Dos 53 docentes de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo (Sedu/ES) que participaram do questionário, todos atuam no Ensino Médio, formando um grupo com ampla experiência na docência, sendo que 19 professores possuem entre 15 e 25 anos de carreira 23 lecionam nessa etapa há pelo menos



argumento e proposta de solução -, bem como não possibilita ao estudante vislumbrar um possível interlocutor para seu texto, para além da própria plataforma.

Vale salientar que o ensino da argumentação voltado para a estrutura/forma do texto, ainda muito presente na prática docente no Ensino Médio, reflete a prioridade dada à produção de textos escritos no formato dissertativo-argumentativo exigido pelo Enem. Embora notemos que há professores que buscam engajar os estudantes em discussões sobre os temas abordados, esse esforço ainda se mostra insuficiente para a promoção do desenvolvimento pleno da argumentação, já que a prática ainda permanece muito atrelada a modelos padronizados que enfatizam a organização formal do texto e não potencializam as situações comunicativas por meio das quais o diálogo vai ocorrer e fazer emergir a argumentação.

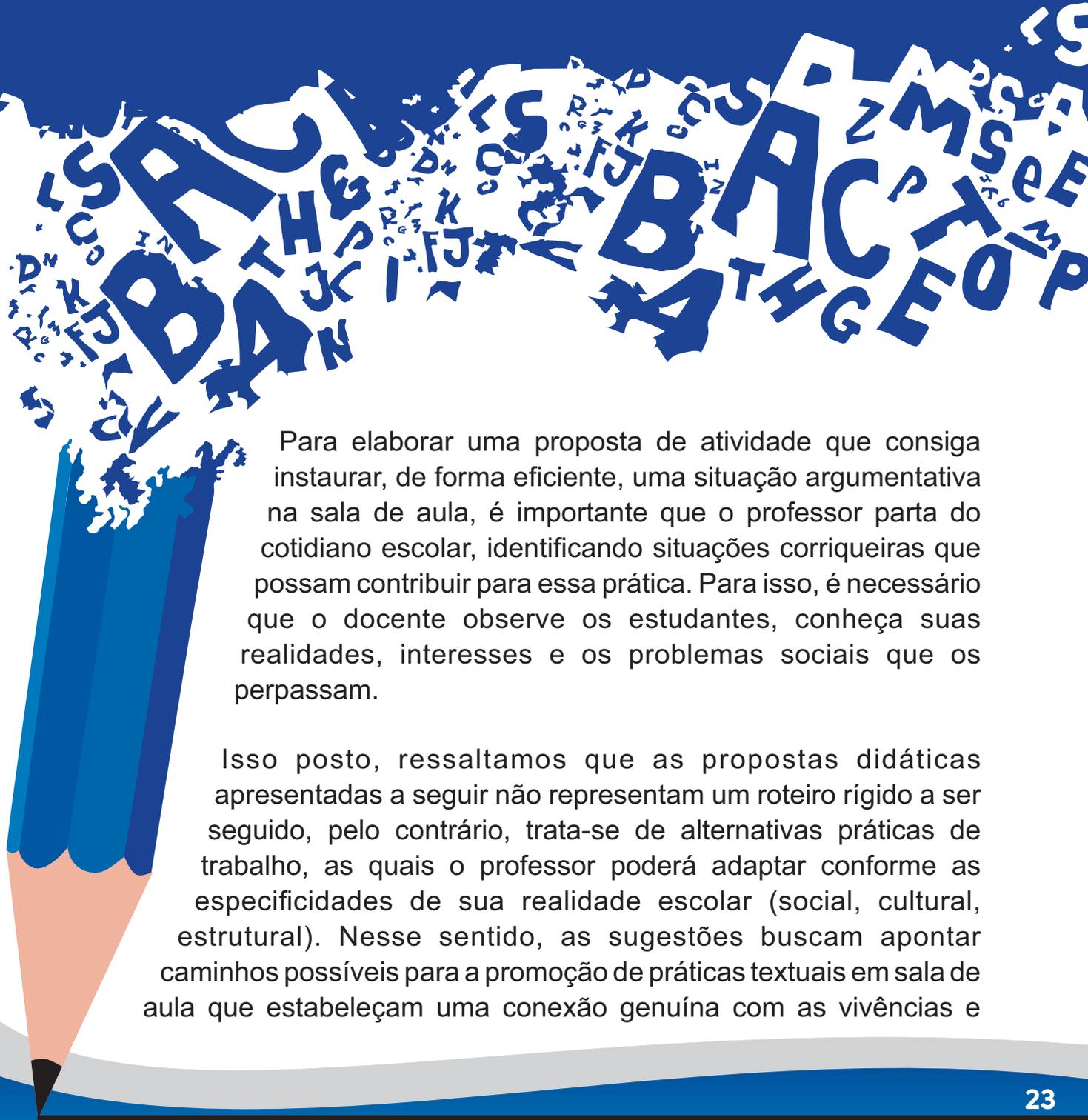
Reconhecemos, também, que a massificação do trabalho com os descritores das avaliações externas, incorporados às diretrizes curriculares da Sedu/ES – como a Rotina Pedagógica Escolar² –, atravessa a atuação docente e se impõe como um obstáculo à efetivação de práticas de linguagem pautadas na interação, primando pela autonomia docente, uma vez que o professor se vê compelido a cumprir a demanda institucional.

Desse modo, considerando as ricas contribuições dos professores em nosso questionário e a importância de desenvolver um material pedagógico que dialogue com os anseios e desafios enfrentados pelos docentes, elaboramos duas propostas de planejamento didático voltadas para a produção de textos escritos com vistas ao desenvolvimento da argumentação.

Ressaltamos que, com este material, não pretendemos apresentar soluções definitivas para os desafios apontados, tampouco oferecer uma receita pronta para que os professores possam executar. Nosso objetivo é, antes, sugerir

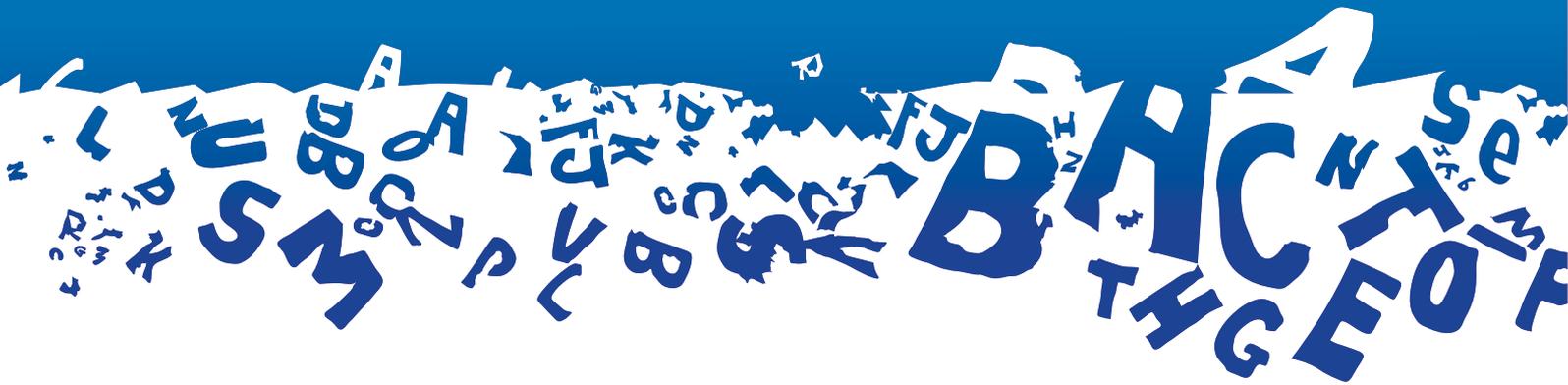
2. A Rotina Pedagógica Escolar é apresentada na página oficial do Currículo da Sedu/ES como uma orientação curricular, implementada no ano de 2024, com o objetivo de organizar, prescrever e fortalecer o trabalho com os descritores das avaliações oficiais. Trata-se de uma ação que faz parte de um conjunto de propostas pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens dos estudantes prevista nas Diretrizes Pedagógicas 2024 da rede estadual de ensino.

4

**APONTANDO CAMINHOS:
PROPOSTAS PRÁTICAS DE
PRODUÇÃO TEXTUAL PARA
DESENVOLVER A ARGUMENTAÇÃO
NO ENSINO MÉDIO**

Para elaborar uma proposta de atividade que consiga instaurar, de forma eficiente, uma situação argumentativa na sala de aula, é importante que o professor parta do cotidiano escolar, identificando situações corriqueiras que possam contribuir para essa prática. Para isso, é necessário que o docente observe os estudantes, conheça suas realidades, interesses e os problemas sociais que os perpassam.

Isso posto, ressaltamos que as propostas didáticas apresentadas a seguir não representam um roteiro rígido a ser seguido, pelo contrário, trata-se de alternativas práticas de trabalho, as quais o professor poderá adaptar conforme as especificidades de sua realidade escolar (social, cultural, estrutural). Nesse sentido, as sugestões buscam apontar caminhos possíveis para a promoção de práticas textuais em sala de aula que estabeleçam uma conexão genuína com as vivências e



realidades dos alunos, tornando a escrita um exercício sempre atrelado a um contexto de produção significativo.

Nossas propostas estão centradas na ação argumentativa que será desenvolvida com os alunos, ou seja, o foco das atividades não está na forma composicional (estrutura) do gênero textual em si, mas na prática social da argumentação que visa proporcionar aos alunos experiências de uso real da língua(gem), por meio de ações práticas que desencadearão uma escrita textual significativa.

Para alcançarmos esse objetivo, trabalhamos com a integração entre leitura, oralidade e escrita, de modo que a produção textual não se realize como uma parte isolada da aula, mas sim como parte integrante do trabalho com os diferentes eixos da linguagem.

Ressaltamos que as propostas foram estruturadas em passos sequenciais, de modo a oferecer ao(a) professor(a) um caminho possível a seguir. Assim, cada proposta contém:

- Tema e eixo norteador
- Passos para o desenvolvimento das atividades
- Leituras sugeridas
- Dicas de mediação para o(a) professor(a)
- Proposta de produção textual
- Sugestões para produção escrita final

Convidamos você, professor(a), a explorar essas propostas com liberdade, adaptando-as ao seu contexto e às necessidades de sua turma.





PROPOSTAS

01 PROPOSTA

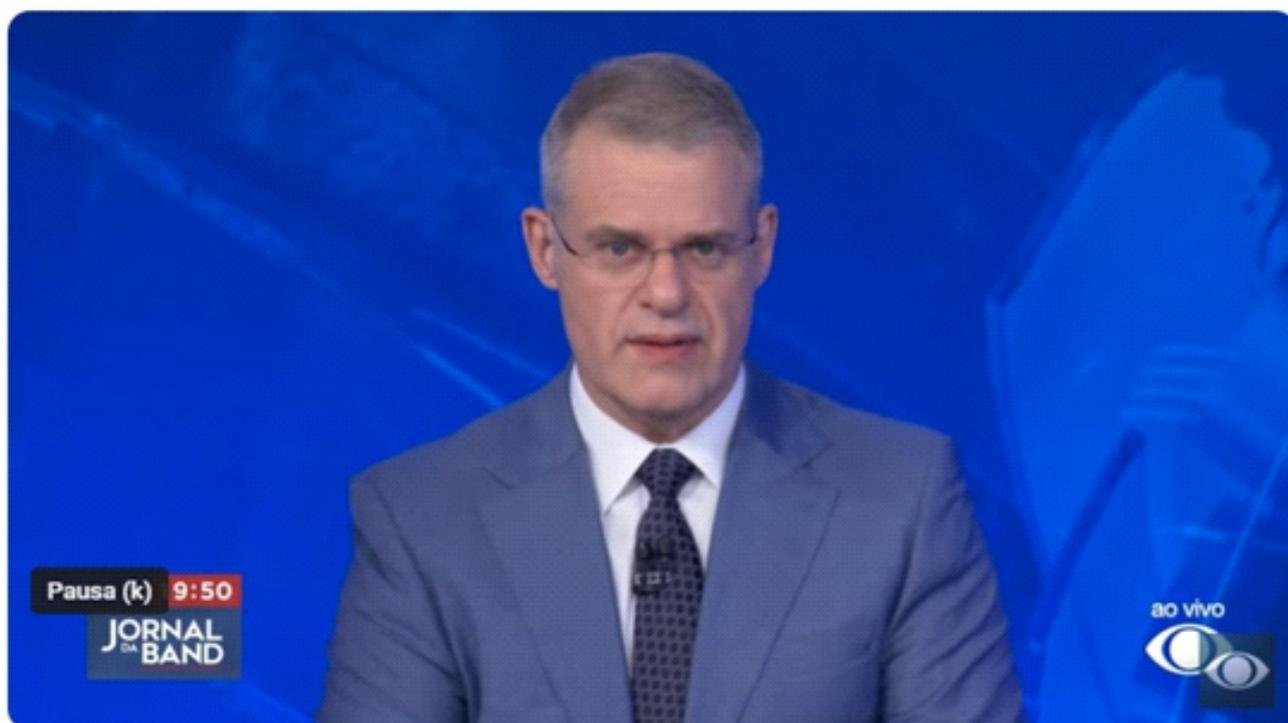


ESTA PROPOSTA É DESENVOLVIDA A PARTIR DO TEMA BULLYING E CYBERBULLYING

Perpassando os eixos leitura e oralidade

PASSO 01:

Para iniciar a aula e contextualizar o tema, sugerimos ao professor que apresente aos alunos a notícia a seguir, que destaca o aumento dos casos de bullying e cyberbullying no Brasil e discute sua criminalização:



Registros de bullying e cyberbullying batem recorde no Brasil | Jornal da Band

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5EVVp7MBrpo>)

PASSO 02:

Sugerimos a leitura individual ou coletiva de dois textos:

- 1 A Lei 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), disponível no site oficial do Planalto, (link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm).
- 2 A reportagem cujo título é “Agora é crime: cyberbullying alarma o Brasil, 2º país no mundo em casos”, disponível no site da revista Veja (link de acesso: <https://veja.abril.com.br/brasil/agora-e-crime-cyberbullying-alarma-o-brasil-2o-pais-no-mundo-em-casos>)

Sobre os textos:

- 01 A lei é pequena, contém apenas 8 artigos, e por meio da leitura os alunos poderão ter ciência de que a questão já é regulamentada em lei desde 2015, na tentativa de se criar uma cultura de paz.
- 02 Com os textos, os alunos terão maior noção de como a legislação e os especialistas definem o bullying, incluindo as formas virtuais (cyberbullying), o que os ajudará a entender que determinadas ações, mesmo que pareçam brincadeiras, podem ser consideradas como intimidação sistemática.
- 03 As leituras também devem estimular a discussão crítica sobre a aplicação, na escola, das medidas legais previstas.
- 04 O professor pode conduzir os alunos a estabelecerem um comparativo entre a Lei 13.185/2015 e a legislação que criminaliza o bullying e o cyberbullying (vista na reportagem), destacando semelhanças, diferenças e impactos de cada uma, de modo a promover uma reflexão crítica tanto sobre a prevenção quanto sobre a punição dessas práticas.



PASSO 03:

Para colocar o assunto em questão, de modo a provocar o debate e fazer emergirem as diferentes perspectivas dos alunos, o professor pode lançar algumas questões a partir da notícia, tais como:

- **As redes sociais criaram um palco para a violência ou apenas tornaram visível o que já acontecia?**
- **Qual o limite entre uma brincadeira no ambiente virtual e o cyberbullying?**
- **A cultura do cancelamento nas redes sociais pode ser considerada um tipo de cyberbullying?**



DICA

Professor: se a turma não estiver acostumada com a prática da argumentação, pode ser necessário estimular os posicionamentos por meio de perguntas (*por quê? de que forma? quando? você concorda ou discorda? etc.*).

É importante destacar que o objetivo é começar a inserir os alunos em uma situação argumentativa, provocando a troca de ideias por meio de pontos de vista divergentes. Nesse sentido, é essencial que o professor adote uma postura de mediação, evitando se posicionar, para que os alunos se sintam à vontade para expressar seus pontos de vista — concordando ou discordando dos colegas.

PASSO 04:

Feita a leitura e a discussão sobre os textos, o professor poderá propor à turma um debate a partir da seguinte questão: **a punição contra os que praticam bullying e cyberbullying é uma medida eficaz para resolver o problema?**

Lançada a questão, o professor, inicialmente, pode dividir a turma em grupos e orientá-los na leitura de textos que tratam do assunto sob diferentes pontos de vista e em gêneros textuais distintos. Nessa fase, é interessante que o professor sistematize uma leitura argumentativa, de modo que os alunos busquem nos textos embasamento para se posicionarem diante da questão que foi lançada.



PASSO 05:

Após a leitura nos grupos, o professor pode abrir um espaço para que os estudantes compartilhem suas observações sobre os textos. Nas leituras, os alunos terão acesso a formas distintas de tratar uma informação sobre o mesmo tema a depender do gênero utilizado, bem como a posicionamentos diferentes acerca do mesmo fato/tema. O docente pode trabalhar essas questões com os alunos, aprofundando a diferença entre fato e opinião, a estrutura dos gêneros textuais utilizados, a diferença na linguagem a depender do gênero, as marcas linguísticas dos textos e os tipos de argumento utilizados.

Textos sugeridos:

1. Cyberbullying agora é crime: saiba como nova lei pode proteger crianças e jovens. Disponível em <https://mulher.istoe.com.br/cyberbullying-agora-e-crime-saiba-como-nova-lei-pode-protger-criancas-e-jovens/>
2. Punir pode acabar com o bullying e o cyberbullying? Disponível em <https://lunetas.com.br/punir-pode-acabar-com-o-bullying-e-o-cyberbullying/>



3. Tirinha disponível em <https://jornalocasarao.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/andre-dhamer.png>



PASSO 06:

Finalizado o passo 5, é hora de o professor organizar com a turma o **debate regrado**, por meio do qual cada grupo vai apresentar suas posições apoiadas no que defendem em relação ao tema proposto (a punição contra os que praticam bullying e cyberbullying é uma medida eficaz para resolver o problema?).

Para organização do debate, o professor pode utilizar a metodologia do GV-GO (Grupo Verbalizador e Grupo Observador), a qual, grosso modo, consiste em dividir os alunos em dois grupos, atribuindo ao primeiro, chamado de **verbalização**, a função de discutir o tema e ao segundo, chamado de **observação**, a análise crítica da dinâmica de trabalho seguida pelo primeiro grupo.

Os alunos podem ser colocados nos grupos por simples sorteio, sendo conveniente limitar o tamanho de cada grupo a um máximo de 15 alunos. Para facilitar a observação, recomenda-se uma disposição concêntrica dos dois grupos, sendo o círculo interno o de verbalização. Terminada a primeira parte da sessão, os grupos invertem suas funções. A equipe que na primeira parte se encontrava em verbalização, ocupa agora a posição de observação, e vice-versa. Desta maneira realizam-se dois objetivos: observação e análise de um tema importante e treinamento dos alunos em dinâmica de grupo.



DICA

Professor: é importante que os alunos sejam orientados quanto às regras do debate e os grupos devem ter um tempo se prepararem. Para isso, eles precisam se reunir antes e, juntos, pesquisarem mais, discutirem e formularem as perguntas e os argumentos, de modo que possam realizar as réplicas e trélicas comuns ao debate. O professor pode mediar esse processo orientando quanto à pesquisa em fontes confiáveis.

Como orientar a preparação? Nessa etapa os alunos irão produzir os argumentos de forma escrita para subsidiar o debate, assim, o professor pode trabalhar com a turma a elaboração dos argumentos por meio da ordenação das ideias e das informações, das estratégias argumentativas, da estrutura do texto, da escolha das palavras, do uso de conectivos argumentativos (de causa e consequência, de contraposição, de conclusão etc.). Nesse ponto, ocorre o trabalho com a análise linguística vinculada a um processo de produção de texto escrito, cujo destino não é a avaliação do professor, mas uma ação prática de argumentação.

O debate:

O objetivo do debate é promover uma interação argumentativa estruturada, em que os alunos não apenas expressem suas opiniões, mas construam e apresentem argumentos de forma progressiva, respondendo a contrapontos e dialogando com posições opostas. O papel do professor é mediar esse processo, assegurando que a troca de ideias ocorra de maneira respeitosa e crítica, estimulando a defesa fundamentada dos diferentes pontos de vista.



Portanto, é importante haja uma boa organização e que as regras sejam previamente estabelecidas com a turma. Para tanto, orientamos a seguinte estratégia:

1. Escolha dos participantes e do moderador:

- Moderador: professor da disciplina ou estudante definido pela turma.
- Grupo 1 (Grupo de verbalização (GV): estará inicialmente no meio do círculo debatendo a temática e respondendo às perguntas lançadas pelos observadores-oralizadores (Grupo 2).
- Grupo 2 (Grupo de observação e oralização (GOO): estará inicialmente no círculo de fora, fazendo anotações, avaliando os posicionamentos e argumentos dos verbalizadores (Grupo 1), e lançando perguntas a esse grupo.

2. Definição das regras (quem começa o debate; duração das intervenções; papel do moderador; possibilidade de diálogo; participação do público; direito a réplica e tréplica). O moderador saúda o público, apresenta o tema e os participantes; recorda as regras previamente estabelecidas.

Explicitando as regras:

- O Grupo 1 (GV), que estará inicialmente no meio do círculo, responderá a duas perguntas lançadas pelos observadores (Grupo 2): a primeira escolhida entre uma das perguntas encaminhadas pelo moderador e a segunda elaborada pelo observador;
- Cada observador sorteará um verbalizador para lhe fazer a primeira pergunta geral – encaminhada pelo moderador;

- 
- Após a primeira rodada de perguntas, cada observador sorteará novamente outro verbalizador para lhe fazer uma pergunta elaborada por ele (observador), acerca da temática de estudo do verbalizador sorteado;
 - Cada estudante – verbalizador terá no máximo 3 minutos para responder cada pergunta; A partir da resposta do verbalizador, o observador terá direito à réplica (1 minuto - se assim desejar) e o verbalizador à tréplica (mais 1 minuto - se assim desejar);
 - Após todos responderem aos questionamentos do Grupo Observador e Oralizador, os grupos trocarão de lugar.

Finalizado o debate, é importante que o professor promova uma conversa reflexiva com os alunos sobre a experiência vivenciada, objetivando não apenas revisar os argumentos apresentados, mas também avaliar criticamente os prós e contras de cada posição, analisando as causas e consequências das ideias defendidas, bem como os possíveis impactos dessas perspectivas na realidade.

O professor também deve reforçar que não há a obrigação de se chegar a um consenso, já que a discordância faz parte do processo argumentativo e o confronto respeitoso de ideias promove o pensamento crítico e o amadurecimento intelectual dos participantes. Assim, o foco não está em “vencer” o debate, mas em aprender a argumentar, ouvir o outro e sustentar posições de forma ética e fundamentada.



Foco na escrita

A partir das leituras, reflexões, discussões e debate sobre o tema, a produção dos textos escritos constitui-se como parte resultante de todo um processo de interação verbal. Para isso, é necessário que as atividades sempre mobilizem o repertório de conhecimento do estudante para que, em contato com seus pares, ele possa elaborar suas próprias ideias e, assim, colocá-las no papel.

Ressaltamos que os alunos já terão produzido textos escritos na fase que antecede ao debate. A ideia, agora, é consolidar a produção escrita por meio de outros gêneros. Assim, nesta etapa, o professor pode propor aos alunos uma ação de combate ao bullying e cyberbullying, com o objetivo de mobilizar a comunidade escolar, promovendo a conscientização e a prevenção.

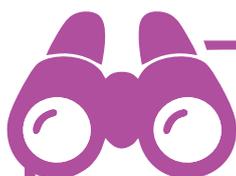
Para que a proposta seja significativa e participativa, é fundamental abrir espaço para que os estudantes opinem sobre o tipo de ação que consideram mais eficaz para causar um impacto real na escola. Assim, o professor também fortalece o senso de pertencimento e torna a campanha mais autêntica, alinhada às vivências e percepções dos estudantes.

Como sugestão, os alunos podem realizar uma campanha educativa e, divididos em grupos ou de maneira individual, produzirem textos a serem divulgados na escola e nas redes sociais, tais como:

- Cartazes e/ou posts informativos abordando a criminalização do bullying e cyberbullying (com base na Lei 13.185/2015, na lei que tipifica essas práticas como crime), destacando as consequências legais dessas ações, inclusive na escola, em diálogo com o regimento escolar.
- Guias de orientações práticas sobre o que fazer ao presenciar um caso de bullying, como apoiar as vítimas e a quem recorrer dentro da escola.
- Fanzines que podem conter: **artigos de opinião**, por meio do qual os alunos defendem seus posicionamentos sobre o impacto do



bullying na escola ou no ambiente virtual; **manifestos** com declarações coletivas ou individuais em defesa de um ambiente escolar mais seguro e respeitoso; **entrevistas** com especialistas (psicólogos, conselheiros) ou até colegas que queiram compartilhar anonimamente experiências relacionadas ao tema; **resenhas críticas** de filmes, séries ou livros que abordam o bullying e o cyberbullying, conectando-os à realidade dos alunos; **depoimentos comentados** de relatos reais ou fictícios de situações de bullying, seguidos de comentários críticos dos alunos, discutindo as consequências e as possíveis soluções; **tirinhas ou charges** que denunciem ou provoquem reflexões sobre a cultura da violência nas redes sociais.



OBSERVAÇÃO:

O fanzine pode ser impresso e distribuído na escola e/ou publicado digitalmente, ampliando seu alcance.

É nesta etapa do processo que o professor vai trabalhar de forma mais sistemática com os alunos a estrutura dos gêneros textuais escolhidos e orientar o processo de escrita que, conforme orienta Geraldini (2013, p. 137) vai alcançar os requisitos: ter o que dizer (ações de ação de combate ao bullying e cyberbullying), ter razões para dizer (promover a conscientização e a prevenção acerca do bullying e cyberbullying), ter para quem dizer (toda a comunidade escolar), assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz e escolher as estratégias para dizer (gêneros textuais/discursivos apresentados).

A produção de todos os textos sugeridos pressupõe o que Antunes (2003, p. 15-16) denomina de etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita, quais sejam, o planejamento, a escrita e a reescrita. Com base nos ensinamentos da autora, destacamos alguns pontos importantes a serem observados:



1. Sobre o *planejamento* - esta etapa quase toda contemplada na fase anterior do processo, quando os alunos ampliaram repertório com leituras diversas, discutiram as questões, debateram os pontos de vista. Agora, eles devem considerar o contexto de circulação dos textos que irão produzir, pensar nos interlocutores e decidir as estratégias textuais para adequar o texto ao contexto.

2. Sobre a *escrita* - é a hora de realizar a tarefa de escrever, colocar tudo o que foi planejado no papel.

3. Sobre a *reescrita*: é o momento de revisitar o texto, permitindo a análise da coerência das ideias, da clareza e da adequação ao propósito comunicativo, além da revisão de elementos linguísticos como parágrafos, pontuação e ortografia. A partir dessa fase, o professor pode identificar os principais pontos a serem aprimorados nos textos dos alunos e abordar as questões normativas da língua de forma contextualizada, sempre em diálogo com a construção textual.

Considerando todo o processo para chegar à produção final, entendemos que os estudantes terão muito mais interesse na escrita e na reescrita, uma vez que os textos vão circular pela escola, terão a relevância social de uma campanha, colocando os alunos de fato “[...] na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita” (Antunes, 2003, p. 18).

Todas as possibilidades aqui apresentadas exigem um planejamento específico, com ações adequadas a cada proposta/gênero textual escolhido, mas, quando as práticas de linguagem ganham significado por estarem entrelaçadas com a realidade da vida social, os estudantes são incentivados de maneira mais eficiente a desenvolverem capacidades argumentativas.



02 PROPOSTA



ESTA PROPOSTA SERÁ DESENVOLVIDA A PARTIR DO TEMA CRISE CLIMÁTICA E JUSTIÇA SOCIAL. (SUGERIMOS, AQUI, A REALIZAÇÃO DE UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR. UMA PARCERIA COM O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E DE SOCIOLOGIA, POR EXEMPLO, PODE FORTALECER E POTENCIALIZAR A PRÁTICA).

Perpassando os eixos leitura e oralidade

PASSO 01:

Para contextualizar o tema, o professor pode começar explorando a questão, por meio de roda de conversa, a partir de uma situação concreta, familiar aos alunos e capaz de despertar reflexão e curiosidade. Um ponto de partida que entendemos que pode ser interessante e gerar envolvimento imediato é abordar a questão das ondas de calor extremo que vivemos atualmente.

Para iniciar a roda de conversa, o professor poderá distribuir dois textos para que os alunos realizem uma leitura coletiva. Sugerimos, aqui, uma charge e um texto informativo para que a discussão sobre a temática seja iniciada a partir do diálogo com os textos.

Textos sugeridos:

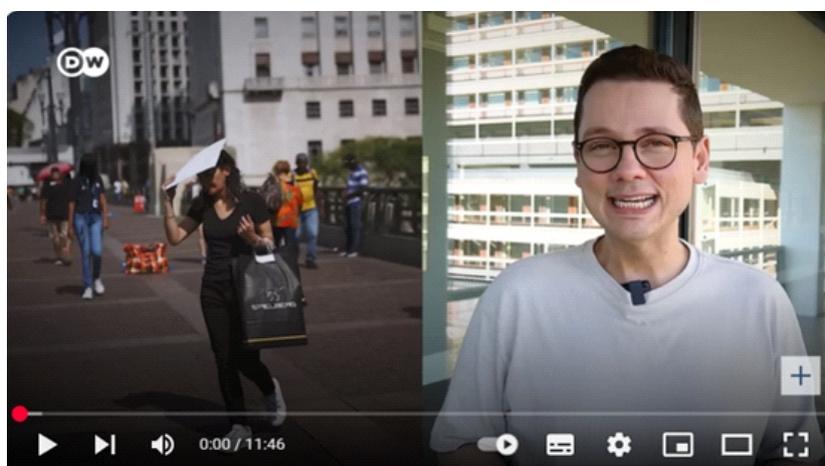
1. Notícia sobre recorde de calor no Brasil, disponível no site da CNN Brasil (link de acesso: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/calor-recorde-fevereiro-de-2025-foi-o-terceiro-mais-quente-da-historia/>).
2. Cartum disponível em: <https://acasadevidro.com/eating-our-way-to-extinction/>



É interessante, nesse momento, que o professor conduza os estudantes, a partir das leituras, a falarem sobre como percebem as mudanças no clima e os efeitos do calor excessivo em suas vidas, em suas casas, nas dinâmicas familiares, na rotina escolar e na comunidade em que estão inseridos.

PASSO 02:

Após esse momento inicial, o professor pode passar para a turma o documentário intitulado *O Brasil terá cidades inabitáveis por causa do calor?* O vídeo aborda as mudanças climáticas e as questões sociais envolvidas nesse processo:



O Brasil terá cidades inabitáveis por causa do calor?



DW Brasil
1,04 mil de inscritos

Inscrição

20 mil



Compartilhar



(link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=UM9PVk-oIVc>).

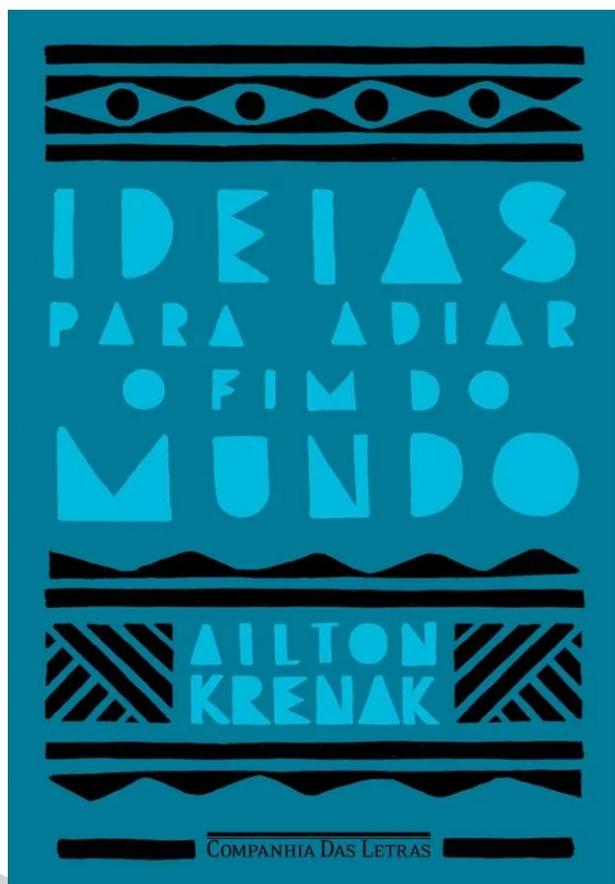


DICA

Professor: caso a turma não seja muito acostumada com a argumentação e não suscite um debate de ideias, o professor pode estimular os alunos fazendo perguntas a partir das respostas dadas por eles, tais como: "Por que você pensa assim?"; "Que exemplo você daria para comprovar isso?"; "Como isso afeta a nossa realidade?"; "Vocês concordam com o posicionamento apresentado?".

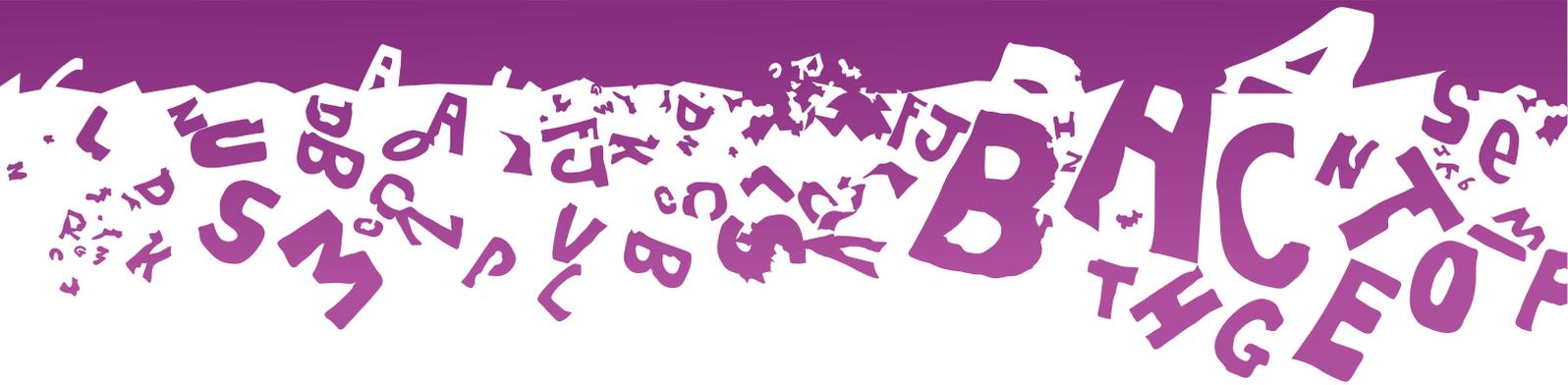
A partir das discussões, o professor pode abordar com os alunos, de forma mais aprofundada, os conceitos de justiça climática (abordado no vídeo) e racismo ambiental.

PASSO 05:



Sugerimos que o professor trabalhe com a turma a obra completa ou trechos da obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, do autor Ailton Krenak. Assim, os alunos poderão discutir, em diálogo com um texto literário, acerca de como as ideias de Krenak se conectam com suas próprias experiências e com o que veem/percebem no mundo.

Fonte: Google Imagens



Foco na escrita

Após ampliar e aprofundar a temática, chegou o momento de trabalhar com a produção textual escrita. Sugerimos algumas ideias para este momento que podem ser adaptadas à realidade dos alunos, da escola e da comunidade onde ela está inserida.

- **A produção de um livro de crônicas**

O professor pode propor aos alunos a escrita de uma **crônica argumentativa** que vai compor uma coletânea ou um livro da turma. Para tanto, os alunos deverão partir de uma situação concreta e cotidiana relacionada às mudanças climáticas (como a sensação térmica na escola, a falta de áreas verdes no bairro ou as enchentes recentes) e, a partir dela, avançar para uma perspectiva crítica, de modo que seus textos expressem não só relatos e reflexões pessoais, mas também análises embasadas no repertório adquirido com as leituras e discussões em sala.

O professor pode organizar um evento de lançamento do livro (que pode ser impresso ou em forma de e-book), convidando a comunidade escolar para prestigiar a produção dos alunos.

- **Ação prática de intervenção local**

Esta é uma proposta que envolve engajamento social. Os alunos podem organizar uma campanha de conscientização ambiental na escola ou até expandi-la para a comunidade local, abordando temas como o impacto das mudanças climáticas, o uso consciente da água, a importância da preservação de áreas verdes, a necessidade de ser plantar árvores etc.

Como parte dessa ação, os estudantes podem produzir textos argumentativos como **carta aberta** (à comunidade escolar, à gestão escolar, aos vereadores do bairro); **manifestos ambientais** defendendo propostas concretas para mitigar os efeitos da crise climática em seu contexto local. Esses textos, além de reforçarem a prática da argumentação, terão um papel



ativo ao sensibilizar e mobilizar outras pessoas sobre uma temática tão urgente.

É nesta etapa do processo que o professor vai trabalhar de forma mais sistemática com os alunos a estrutura dos gêneros textuais escolhidos e orientar o processo de escrita que, conforme orienta Geraldi (2013, p. 137) vai alcançar os requisitos: ter o que dizer (crise climática e as desigualdades sociais), ter razões para dizer (conscientizar acerca da necessidade de desenvolver ações para mitigar a crise climática), ter para quem dizer (toda a comunidade escolar ou do entorno da escola), assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz e escolher as estratégias para dizer (gêneros textuais/discursivos apresentados).

A produção de todos os textos sugeridos pressupõe o que Antunes (2003, p. 15-16) denomina de etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita, quais sejam, o planejamento, a escrita e a reescrita. Com base nos ensinamentos da autora, destacamos alguns pontos importantes a serem observados:

1. Sobre o *planejamento* - esta etapa quase toda contemplada na fase anterior do processo, quando os alunos ampliaram repertório com leituras diversas, discutiram as questões, debateram os pontos de vista. Agora, eles devem considerar o contexto de circulação dos textos que irão produzir, pensar nos interlocutores e decidir as estratégias textuais para adequar o texto ao contexto.
2. Sobre a *escrita* - é a hora de realizar a tarefa de escrever, colocar tudo o que foi planejado no papel.
3. Sobre a *reescrita*: é o momento de revisitar o texto, permitindo a análise da coerência das ideias, da clareza e da adequação ao propósito comunicativo, além da revisão de elementos linguísticos como parágrafos, pontuação e ortografia. A partir dessa fase, o professor pode identificar os principais pontos a serem aprimorados nos textos dos alunos e abordar as questões normativas da língua de forma contextualizada, sempre em diálogo com a construção textual.

- 
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
 - Identificar a tese de um texto.
 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
 - Reconhecer diferentes estratégias de argumentação.
 - Estabelecer relações entre o texto e o contexto, histórico, social e político de sua produção.
 - Reconhecer os elementos constitutivos de textos normativos, legais e/ou reivindicatórios.



DICA

Professor, entendemos que a abordagem enunciativa e discursiva na produção textual tem o potencial de ampliar a capacidade argumentativa dos estudantes e tornar a escrita mais significativa. Para isso, é importante que a dialogicidade e a interdiscursividade com textos orais, escritos e multimodais sejam constantes em sala de aula para fomentar práticas de produção textual socialmente relevantes e que mobilizem a compreensão ativa do estudante, tendo como foco a construção dialógica do conhecimento.



REFERÊNCIAS

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

AZEVEDO, Isabel C. M. de *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

GERALDI, João Wanderley [org.]. **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LETRUS. Letrus, tecnologia educacional, 2024. Página inicial. Disponível em: <https://www.letrus.com/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes. **Estudos de Linguagem, argumentação e discurso**. 1 ed., Campinas -SP: Pontes Editores, 2021.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.



Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação - UFES

